DOCUMENT RESUME

ED 331 304 FL 019 150

AUTHOR	Leduc, Denise; Mariez, Jean-Marie
TITLE	Guide d'enseignement du francais au secondaire. Volet II: Communication orale. Langue maternelle (Teaching Guide for Secondary School French. Part II: Oral Communication. Native Language).
INSTITUTION	Alberta Dept. of Education, Edmonton.
REPORT NO	ISBN-1-55006-194-J
PUB DATE	90
NOTE	232p.; For a related document, see FL 019 149.
PUB TYPE	Guides - Classroom Use - Teaching Guides (For Teacher) (052)
LANGUAGE	French
EDRS PRICE	MF01/PC10 Plus Postage.
DESCRIPTORS	Classroom Techniques; Course Objectives; *Cultural Awareness; Educational Strategies; *Expressive Language; Foreign Countries; *French; Lesson Plans; *Listening Comprehension; *Native Language Instruction; *Oral Language; Secondary Education; Sociocultural Patterns

ABSTRACT

This instructional guide for Alberta's (Canada) secondary school program in French second language instruction presents instructional plans and describes specific classroom techniques and activities for listening comprehension and oral production. Section 1 outlines the overall objectives and structure of the program. Section 2 addresses the development of skills in understanding oral discourse, including variables and strategies in listening comprehension. Section 3 outlines four stages in instructional planning for listening comprehension. Section 4 discusses salient principles in the development of oral production skills, including prosodic and nonverbal elements. Section 5 presents a four-stage plan for oral production instruction. Section 6 discusses the role of francophone sociocultural values and cultural awareness in the oral language curriculum. Section 7 contains a checklist for users of the guide to assess their understanding of its contents. A 53-item bibliography is included. Appended materials consist of sample 8th and 11th grade lesson plans and outlines for listening comprehension, oral production, and written production. (MSE)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

FL

ED331304

Guide d'enseignement du français au secondaire

Volet II : Communication orale

LANGUE MATERNELLE

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

Wciolkc, S.

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)."

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

☒ This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.

☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.

• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

FL019150

BEST COPY AVAILABLE

Guide d'enseignement du français au secondaire

Volet II : Communication orale

Alberta
Education
1990

Dépôt légal - Troisième trimestre 1990
Bibliothèque nationale du Canada

DONNÉES DE CATALOGAGE AVANT PUBLICATION
(ALBERTA EDUCATION)

Alberta. Language Services.
Guide d'enseignement du français au secondaire :
Volet II : Communication orale – langue maternelle.

Édition finale
ISBN 1-55006-194-1

1. Français (Langue) -- étude et enseignement (secondaire) -- Alberta. I. Titre. II. Titre : Communication orale : langue maternelle.

PC 2065.A333 1990 707123

© 1989, la Couronne du chef de la province de l'Alberta, représentée par le ministre de l'Éducation. Alberta Education, Language Services Branch, 11160 Jasper Avenue, Edmonton, Alberta, T5L 0L2. Tous droits réservés. En vente par l'entremise de Learning Resources Distributing Centre, 12360 - 142 Street, Edmonton, Alberta, T5L 4X9.

Le contenu de ce guide d'enseignement peut provenir de différentes sources. Nous avons essayé dans la mesure du possible, d'indiquer la mention de source et de nous conformer à la législation relative aux droits d'auteur. Si certaines omissions se sont produites, veuillez en informer Albeta Education afin que nous puissions y remédier.

Aucune partie de ce guide d'enseignement ne peut être reproduite sans l'autorisation écrite de l'éditeur.

REMERCIEMENTS

Alberta Education tient à remercier les personnes suivantes pour leur contribution à la préparation du **guide d'enseignement du français au secondaire, Volet II : Communication orale** - Langue maternelle.

Auteurs — **Denise Leduc**, **Jean-Marie Mariez**

Revision

- Contenu pédagogique — **Francine Bourque**

- Contenu linguistique — **Stéphanie Piaumier**

Directeur du projet — **René Mathieu**

Coordonnatrice du projet — **Francine Bourque**

Édition : — **Stephanie Piaumier**

Traitement de texte : — **Tania Pander**, **Micheline Kirkland**

Nos remerciements s'adressent aussi aux enseignants et enseignantes qui ont aidé à la réalisation de ce guide, par leur participation au comité ad hoc et au comité d'implantation. Nous remercions également le gouvernement du Québec de nous avoir permis d'utiliser certains textes pour l'enseignement du français au secondaire.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS iii

1. INTRODUCTION 1
   - 1.1 Les buts du programme de français au secondaire 1
   - 1.2 Comment le programme atteindra-t-il ces buts? 1
   - 1.3 Le programme d'études, un minimum 5
   - 1.4 La clientèle cible 6

2. LE DÉVELOPPEMENT DE L'HABILETÉ À COMPRENDRE UN DISCOURS ORAL 7
   - 2.1 Historique 7
   - 2.2 La définition de l'habileté à comprendre un discours oral 7
     - 2.2.1 Comprendre un discours oral : une intention de communication à satisfaire 7
     - 2.2.2 Les processus mentaux 10
   - 2.3 Les variables qui influencent le développement de l'habileté à écouter un discours 13
     - 2.3.1 Les variables intrinsèques (vécu) 13
     - 2.3.2 Les variables extrinsèques à l'élève 15
   - 2.4 Les stratégies en compréhension orale 19
     - 2.4.1 La recherche du sens 19

3. L'ÉLÈVE EN SITUATION DE COMPRÉHENSION ORALE : LA DÉMARCHE PÉDAGOGIQUE 23
   - 3.1 Le déroulement de la démarche pédagogique en compréhension orale ... 23
   - 3.2 Les phases et étapes de la démarche pédagogique 24
     - 3.2.1 Phase 1 : La planification de l'enseignant ou de l'enseignante ... 24
     - 3.2.2 Phase 2 : Développement de l'habileté à comprendre un discours oral spécifique 30
     - 3.2.3 Phase 3 : Réinvestissement de l'habileté à comprendre un discours oral spécifique 40
     - 3.2.4 Phase 4 : Évaluation de l'habileté à comprendre un discours oral spécifique 43
     - 3.2.5 Synthèse de la démarche pédagogique en compréhension orale .. 51

4. LE DÉVELOPPEMENT DE L'HABILETÉ À PRODUIRE UN DISCOURS ORAL . 55
4.1 La définition de l'habileté à produire un discours oral 55
4.1.1 Produire un discours oral : une intention de communication à satisfaire 56
4.1.2 La production orale et les processus mentaux 59
4.1.3 S'exprimer oralement de différentes façons : les niveaux de langue parlée 59
4.2 Le choix de la langue 65
4.2.1 Le milieu 65
4.2.2 Quelle est la norme franco-canadienne? 66
4.2.3 Quel genre de français parlent les élèves franco-albertains? ... 67
4.2.4 Le français familier ou courant est-il acceptable? 67
4.2.5 Quelle est la norme souhaitée à atteindre par un jeune franco-albertain? 68
4.2.6 Quelle pédagogie l'enseignant ou l'enseignante devraient-ils adopter pour amener l'élève à enrichir son parler 68
4.3 Les éléments prosodiques et le langage non verbal 73
4.3.1 Les éléments prosodiques 73
4.3.2 Les facteurs qui peuvent influencer les éléments prosodiques .. 94

5. L'ÉLÈVE EN SITUATION DE PRODUCTION ORALE : LA DÉMARCHE PÉDAGOGIQUE 101
5.1 Le déroulement de la démarche pédagogique en production orale 101
5.2 Les différentes phases et étapes de la démarche pédagogique en production orale 102
5.2.1 La planification de l'enseignant ou de l'enseignante 102
5.2.2 Le développement de l'habileté à produire oralement un discours spécifique 107
5.2.3 Le réinvestissement de l'habileté à produire oralement un discours spécifique 120
5.2.4 L'évaluation de l'habileté à produire oralement un discours spécifique 123
5.2.5 Synthèse de la démarche pédagogique en production orale ... 131

6. **LES VALEURS SOCIOCULTURELLES** 135
6.1 La langue et la culture 135
6.2 Le plurilinguisme de la langue française et le multiculturalisme de la culture française 136
6.3 La langue : outil de communication et d'expression de la pensée 137
6.4 La subjectivité dans la compréhension et la production des discours ... 140

7. **GRILLE D'OBJECTIVATION DE MA LECTURE DU VOLET COMMUNICATION ORALE** 147
7.1 Compréhension orale (écouter) 147
7.2 Production orale (parler) 148
BIBLIOGRAPHIE 149
ANNEXE : LEÇONS TYPES 155

1. INTRODUCTION

1.1 Les buts du programme de français au secondaire

Au secondaire, les buts du programme de français consistent à :

- amener l'élève à développer sa compétence langagière à travers la compréhension et la production orale et écrite de discours signifiants de nature et de complexité variées;
- amener l'élève à découvrir les valeurs socioculturelles propres à sa communauté d'appartenance et de reconnaître dans quelle mesure il partage ces valeurs pour se les approprier ou pour les renouveler.

En communication orale, l'enseignant ou l'enseignante devra :

- amener l'élève à développer sa compétence langagière, en utilisant divers processus mentaux;
- continuer à développer chez l'élève les habiletés à comprendre et à produire des discours oraux signifiants introduits à l'élémentaire;
- développer chez l'élève une compréhension et une production orales de plus en plus complexes;
- amener l'élève à se situer par rapport aux valeurs socioculturelles véhiculées à travers les discours;
- permettre à l'élève de s'approprier certaines valeurs de sa communauté d'appartenance, en vivant des activités qui mettront ces valeurs en évidence;
- promouvoir l'utilisation de la langue française comme outil de communication et de culture canadienne française;
- amener l'élève à utiliser sa langue maternelle comme outil de transmission de valeurs socioculturelles empreintes de sa communauté d'appartenance.

1.2 Comment le programme atteindra-t-il ces buts?

Le programme de français au secondaire se propose d'atteindre ces buts, au moyen de discours variés et signifiants répartis de la 7e à la 12e année. En consultant le sommaire des discours au programme de la 7e année à la 12e

année, l'enseignant ou l'enseignante constatera une progression, tant au niveau de la difficulté des discours à écouter qu'au niveau des discours que l'élève aura à produire oralement. Par exemple, pour le discours ludique/poétique, l'élève de 7e année produira des saynètes, alors que l'élève de 11e année, pour le même type de discours, produira le dialogue d'un court épisode de téléroman.

Les tableaux suivants illustrent l'ensemble des discours qui seront au programme de français du secondaire en communication orale (compréhension et production).

TABLEAU SYNTHÈSE DES FORMES DE DISCOURS AU PROGRAMME DU SECONDAIRE EN COMPRÉHENSION ORALE

	FORMES DE DISCOURS	INFORMATIF	INCITATIF	EXPRESSIF	LUDIQUE/POÉTIQUE
7e		Cassettes : Un aspect de la francophonie		Cassettes : Goûts/sentiments d'un Francophone	Récits d'aventures Cassettes : Poèmes ludiques
8e				Exposés expressifs (les goûts/sentiments de quelqu'un)	Récits d'aventures Cassettes : Poèmes franco-albertains
9e		Documentaires sur un sujet non lié à l'actualité		Entrevues	Cassettes : Contes d'ici
10e			Messages publicitaires		Théâtre
11e					Chansons folkloriques et populaires Épisodes d'un téléroman
12e				Cassettes : Exposés expressifs sur un sujet lié à la francophonie	Théâtre
		Discours non-littéraires			Discours littéraires

TABLEAU SYNTHÈSE DES FORMES DE DISCOURS AU PROGRAMME DU SECONDAIRE EN PRODUCTION ORALE

	FORMES DE DISCOURS	INFORMATIF	INCITATIF	EXPRESSIF	LUDIQUE/POÉTIQUE
7e			Instructions avec démonstration	Exposés expressifs (ses goûts/sentiments)	Poèmes Saynète
8e		Comptes rendus d'événements	Instructions sans support concret	Exposés expressifs (ses goûts/sentiments)	Saynète
9e				Exposés expressifs (ses sentiments/ opinions sur quelqu'un)	Poèmes Contes
10e		Exposés informatifs expliquant un sujet d'actualité		Entrevues	
11e		Exposés informatifs expliquant un sujet lié ou non à l'actualité			Dialogue d'un court épisode de téléroman
12e			Exposés incitatifs sur un sujet lié à un aspect de la francophonie		Poèmes ou monologues
		Discours non-littéraires			Discours littéraires

1.3 Le programme d'études-un minimum

La sélection des discours spécifiques au programme du secondaire, que ce soit en production orale ou en compréhension orale, peut parfois paraître contraignante à l'enseignant ou à l'enseignante. Il arrive en effet qu'au cours d'une année scolaire, un événement, attendu ou non, se présente et donne à la majorité des élèves l'occasion d'une intention de communication authentique.

Prenons par exemple, la situation typique du lundi matin dans une classe de 12e année. Les élèves habitent souvent loin les uns des autres ; ils veulent se raconter ce qu'ils ont fait pendant la fin de semaine. L'enseignant ou l'enseignante examine les objectifs à développer en production orale dans le programme d'études de 12e année : un exposé d'opinions et la production du dialogue d'une série télévisée. Rien ne correspond à ce que les élèves vivent actuellement.

Un autre exemple est celui d'un groupe d'élèves de 10e année de Rivière-la-Paix, préparant un voyage de Pâques en Union Soviétique. Tout ce qui concerne les différents aspects de la vie dans ce pays les intéresse énormément. Ayant en sa possession la série de documents vidéo «La Russie»de Peter Ustinov, l'enseignant ou l'enseignante examine les objectifs à développer en compréhension orale, dans le programme de 10e année : écouter des messages publicitaires, des pièces de théâtre, des poèmes. Là non plus, rien ne correspond à ce que ses élèves vivent actuellement.

Le désir exprimé par les élèves lors de ces deux exemples d'activités, dépasse le programme prescrit qu'ils devront couvrir cette année en communication orale.

L'enseignant et l'enseignante doivent savoir que les habiletés à développer qui sont **prescrites** dans le programme d'études (1989) représentent un **minimum** (environ 75% du temps d'enseignement du cours de français) et que ce programme leur donne la latitude d'y ajouter d'**autres habiletés à développer (voir la section Enrichissement du programme d'études** ou le document d'appui sur les valeurs socioculturelles qui suggèrent bon nombre d'activités), **pourvu qu'ils s'assurent de couvrir aussi le minimum prescrit.** L'activité désirée par les élèves, dans l'exemple précédent, pourrait donc très bien s'intégrer au

programme, si celle-ci se concrétise à l'aide de la démarche pédagogique préconisée par le programme (une première activité pour le développement + une seconde activité pour le réinvestissement + une troisième activité pour l'évaluation).

À l'élémentaire, l'enseignant et l'enseignante travaillent à développer chez l'élève la production orale dans toutes les formes de discours (informatif, expressif, incitatif et ludique/poétique). Par contre, au secondaire, à cause de la nature même du programme, l'enseignant ou l'enseignante concentrera, chaque année, son attention sur certains discours seulement et ce, pour deux raisons : le développement en profondeur de l'habileté et le temps d'enseignement du français déterminé au secondaire. Par conséquent, il est possible qu'un ou plusieurs discours spécifiques aient été omis volontairement, au programme d'une année scolaire en particulier.

1.4 La clientèle cible

L'information contenue dans le volet COMMUNICATION ORALE du guide d'enseignement vise les élèves francophones albertains de niveau moyen et fort. Nous définissons le terme «moyen» de la façon suivante : un élève qui comprend un discours oral adapté à son niveau et un élève qui produit un discours oral avec la facilité et les difficultés usuelles à son stade de développement. Nous définissons le terme «fort» de la façon suivante : un élève, qui réussit facilement à comprendre le sens d'un discours oral de son niveau scolaire, et un élève, qui réussit facilement à produire oralement un discours de son niveau scolaire (à ne pas confondre avec le terme «doué»). Tout écart à ces normes sous-entend des adaptations de la part de l'enseignant ou de l'enseignante.

2. LE DÉVELOPPEMENT DE L'HABILETÉ À COMPRENDRE UN DISCOURS ORAL

2.1 Historique

La perception d'un message oral par un interlocuteur ou une interlocutrice sous-entend la mise en marche de plusieurs processus, sur lesquels nous savons bien peu de choses à l'heure actuelle. Il est beaucoup plus facile de parler des éléments caractéristiques de la production orale que des divers éléments qui entrent en ligne de compte, lors de la compréhension d'un discours oral.
La difficulté à observer le processus de compréhension orale, qui est en fin de compte interne, et à toute fin pratique invisible, est très similaire à celle qu'éprouvent les chercheurs en lecture. La différence est qu'il s'est effectué beaucoup plus de recherches en lecture, qu'en compréhension orale. Par conséquent, il existe aujourd'hui une quantité d'informations sur les processus en action lors d'une lecture, et très peu sur ceux utilisés lors de l'écoute.

2.2 La définition de l'habileté à comprendre un discours oral

Essentiellement, pour tout interlocuteur ou interlocutrice, l'habileté à écouter un discours consiste à **comprendre le sens de ce qui est dit, en fonction d'une intention de communication qu'il ou elle a formulée avant d'entreprendre l'écoute du discours.**

Pour arriver à découvrir le sens de ce qu'il écoute, l'élève fera appel à de multiples opérations mentales.

2.2.1 Comprendre un discours oral : une intention de communication à satisfaire

a) Qu'entendons-nous par intention à satisfaire?

Par intention de communication à satisfaire, il faut entendre :
- l'intention à laquelle l'élève cherche à répondre;
- la mise en branle de processus mentaux qui permettent à l'élève de traiter l'information explicite et implicite du discours répondant à cette intention.

L'élève du secondaire, qui écoute un discours, a une intention de communication, c'est-à-dire qu'il sait pourquoi il écoute ce discours (les raisons, les motifs qui l'ont amené à écouter ce discours). Ainsi, d'un discours à un autre, ce n'est que l'intention de communication de l'interlocuteur ou de l'interlocutrice qui changera. Cependant, cette intention ne pourra pas être changée, lorsqu'il s'agira pour l'enseignant ou l'enseignante d'amener l'élève à **développer son habileté** à écouter un discours spécifique avec une intention bien précise. Ce sera alors la **même** intention de communication qui sera réutilisée pour le **réinvestissement** et l'**évaluation** de l'élève, quant à sa capacité à comprendre un discours oral spécifique, en fonction d'une intention de communication précise.

C'est donc dire qu'un élève, ayant écouté un discours correspondant à son intention de départ et qui a trouvé dans ce discours l'information qu'il cherchait, a réalisé son intention de communication (écoute avec une intention précise).

Prenons l'exemple d'un élève de 8e année qui a comme intention d'écoute de vouloir se renseigner sur les sentiments éprouvés par un détenteur de record Guiness (**Un record d'endurance, Parcours 2**). S'il trouve dans ce discours l'information recherchée, l'élève aura réalisé son intention de communication. Si cet élève n'avait pas trouvé d'information relative aux sentiments éprouvés par un détenteur de record Guiness , nous dirions qu'il n'a pas réussi à satisfaire son intention de communication.

Il peut être utile, à quelques reprises pendant l'année scolaire, de proposer intentionnellement aux élèves des discours, qui ne correspondent pas à leur intention d'écoute. Cette démarche leur fera découvrir des discours qui ne correspondent pas toujours à l'intention de départ, et qu'il est inutile d'investir du temps à écouter un discours qui n'est pas pertinent. Établir au préalable ce qu'il cherche, avec précision, est donc un moyen sûr pour l'élève de s'éviter des écoutes inutiles.

Les exemples qui suivent aideront l'enseignant ou l'enseignante à vérifier si l'intention de communication de l'élève est formulée adéquatement.

b) Exemples de formulation d'une intention de communication en compréhension orale

Discours informatif

Intention de communication à satisfaire :

S'informer sur un sujet

Habileté à développer :

Écouter un discours à caractère informatif.

Processus mental à utiliser :

Repérer l'information.

Activité à réaliser :

L'élève écoutera un documentaire sur la faim dans le monde, afin de repérer de l'information concernant les pays ayant besoin d'aide.

Discours expressif

Intention de communication à satisfaire :

S'informer sur les goûts, les sentiments d'une personne

Habileté à développer :

Écouter un discours à caractère expressif.

Processus mental à utiliser :

Inférer de l'information.

Activité à réaliser :

L'élève écoutera l'exposé à caractère expressif de quelques héros, dans le but de s'informer pour dégager les qualités morales nécessaires pour devenir un héros.

Discours incitatif

Intention de communication à satisfaire :

S'informer pour agir

Habileté à développer :

Écouter un discours à caractère incitatif.

Processus mental à utiliser :

Évaluer de l'information.

Activité à réaliser :

L'élève écoutera des messages publicitaires sur les colas, afin de s'informer pour déterminer laquelle des marques de cola fournit les informations les plus objectives quant au produit.

Discours ludique/poétique

Intention de communication à satisfaire :

Satisfaire un besoin d'imaginaire

Habileté à développer :

Écouter un discours à caractère ludique/poétique.

Processus mental à utiliser :

Inférer de l'information.

Activité à réaliser :

L'élève écoutera la chanson **Le blues du businessman** (C.Dubois) afin de découvrir les valeurs personnelles du personnage principal.

2.2.2 Les processus mentaux

a) Comprendre un discours à l'aide des processus mentaux

En plus d'avoir recours à ses expériences et connaissances antérieures (son vécu et la connaissance du sujet) et à ses expériences et connaissances de la langue, l'élève en situation de compréhension orale devra utiliser ses connaissances cognitives, afin de réaliser son intention de communication,

c'est-à-dire **utiliser des processus mentaux pour traiter l'information du discours.** Ces processus mentaux sont : le **repérage,** la **sélection,** le **regroupement** et l'**inférence** d'information, en vue d'**être capable de donner du sens au discours écouté.** Le sens recherché dépendra de l'intention de communication qui aura été déterminée au départ. **L'évaluation** est le processus mental qui sera utilisé par l'élève, une fois qu'il aura trouvé le sens du message du discours qu'il a écouté, dans la mesure où il aurait par exemple à **juger, critiquer ou prendre une décision.**

> L'élève n'écoute pas simplement pour écouter (entendre). Il utilisera les processus mentaux, dont il aura besoin pour répondre à son intention de communication et comprendre ce qu'il écoute.

b) Les connaissances cognitives : les processus mentaux

LE REPÉRAGE

Le **repérage** fait référence à la recherche d'informations qui sont données intégralement, explicitement dans le discours oral. L'élève peut ici repérer un mot, un groupe de mots ou une phrase du discours qui correspond à l'information recherchée. Par exemple, à l'écoute du discours **La Commission scolaire de St Isidore et la Paroisse Jean Coté** (ACCESS), l'élève identifiera (repérera) le nom de famille de toutes les personnes concernées.

LA SÉLECTION

L'information que l'élève recherche se trouve parmi de nombreuses données dont il n'a pas besoin. Il doit donc **sélectionner** l'information qui lui est nécessaire à ce moment-ci. Par exemple, suite à l'écoute du discours **Un record d'endurance** (8e année, **Parcours 2,** cassette) l'élève identifiera les effets négatifs de cette performance.

LE REGROUPEMENT

L'information recherchée par l'interlocuteur ou l'interlocutrice se trouve à différents endroits dans le discours ou même dans plusieurs textes. L'élève doit donc repérer l'information, la sélectionner et la **regrouper** afin de la résumer, la comparer (Gaouette, 1986). Par exemple, suite à l'écoute de plusieurs chansons traditionnelles, l'élève fera un résumé de l'image de la femme à cette époque.

L'INFÉRENCE

L'information recherchée n'est pas donnée explicitement dans le discours. L'élève doit donc faire appel à ses connaissances antérieures du sujet et à celles qu'il a retrouvées dans le discours, pour découvrir l'information recherchée. Prenons l'exemple d'un élève qui écoute une pièce de théâtre avec l'intention de décrire les traits de caractère des personnages principaux. Certaines informations devront être inférées par l'élève à partir des interactions des personnages, et à partir d'actions ou de gestes posés par les personnages, etc.

L'ÉVALUATION

L'**évaluation** se situe après la compréhension du message. C'est un processus mental, mais qui, contrairement aux autres processus mentaux précédemment mentionnés, n'est pas un moyen à la disposition de l'élève essayant de comprendre le sens du discours qu'il écoute. Elle permet, par exemple, à l'élève de choisir entre deux reportages sur le nouveau dollar canadien, celui qui informe le plus sur ses avantages. L'évaluation permet aussi à l'élève de vérifier si le discours oral écouté répond à son intention d'écoute. Essentiellement, l'élève devra juger de la pertinence de l'information écoutée.

L'élève aura recours à un ou plusieurs processus mentaux selon l'intention de communication qu'il aura identifiée (Gibson, 1975). Toutefois, l'enseignant ou l'enseignante en sélectionnera un en particulier, qu'il observera; ce sera le plus complexe. Le même processus mental sera maintenu tout au long de la démarche et sera évalué en même temps que l'habileté. L'enseignant et l'enseignante doivent s'assurer de proposer à l'élève, au cours de l'année, différentes situations qui permettront un usage diversifié de tous les processus mentaux.

2.3 Les variables qui influencent le développement de l'habileté à écouter un discours

Il est impossible d'ignorer **le rôle de certaines variables dans le développement de l'habileté à écouter de l'élève.** Ces variables peuvent être **intrinsèques** ou **extrinsèques.**

2.3.1 Les variables intrinsèques (vécu)

- ses connaissances et ses expériences antérieures
- ses connaissances et ses expériences linguistiques

a) Les connaissances et les expériences antérieures

Pour réussir la compréhension d'un message oral, l'interlocuteur et l'interlocutrice doivent s'engager personnellement. Ils doivent vouloir explorer, élucider, donner du sens au message qu'ils écoutent. Ceci est encore plus vrai, lorsque l'élève n'a pas le support de l'image pour l'aider à comprendre ce qu'il entend. L'élève doit aussi avoir de l'intérêt pour le discours oral proposé.

Déterminer une intention de communication avant d'entreprendre l'écoute d'un discours, aide l'élève à s'engager, mais ce n'est pas suffisant pour assurer la réussite de la compréhension d'un discours oral. L'interlocuteur et l'interlocutrice, adultes compétents, s'arrêtent peu à penser aux connaissances acquises antérieurement, sur lesquelles ils se basent, pour mieux interpréter ce qu'ils entendent. Il en va de même pour l'élève du

secondaire. Cependant, si l'interlocuteur ou l'interlocutrice adulte peut puiser dans son vaste répertoire d'expériences et d'écoutes pour comprendre son discours oral, il ne peut en être de même lorsqu'il s'agit d'adolescents ou d'adolescentes qui possèdent des expériences de vie et d'écoutes plus limitées.

(i) Les connaissances ayant une valeur intellectuelle

En ce qui concerne les connaissances ayant une valeur intellectuelle, prenons l'exemple du discours oral expressif **Le St-Laurent en Kayac** (7e année, **Parcours 1**, cassette). L'élève qui, au départ, ne connaît pas la géographie du Québec le long du St-Laurent et ignore le vocabulaire spécialisé du kayac, aura de la difficulté à identifier l'information qui est pertinente à son intention de communication et ne pourra attribuer un sens aux mots et aux expressions qui véhiculent l'information qu'il cherche. L'élève «entendra» le discours oral, sans pour autant être capable d'extraire le sens de ce qu'il vient d'entendre. Dans une situation semblable, il sera facile pour l'enseignant ou l'enseignante de présenter un film sur le kayac ou de prévoir le vocabulaire qui créera une difficulté, pour ensuite le présenter dans une activité communicative. Cette activité peut se faire facilement lors de la deuxième étape de la démarche pédagogique, c'est-à-dire lors de l'amorce. Elle rendra l'écoute du discours visé plus facile parce que plus signifiante pour l'élève.

(ii) Les connaissances ayant une valeur affective

En ce qui concerne les connaissances ayant une valeur affective, prenons l'exemple d'un discours oral expressif, l'enseignant ou l'enseignante devra peut-être s'attendre à ce qu'un élève donne un sens différent, au discours oral écouté, que celui prévu dans l'intention de départ.

Le rôle de l'enseignant et de l'enseignante est donc primordial; ils doivent s'assurer que l'élève possède un minimum de bagage (connaissances de la langue et du sujet) pour entreprendre une situation d'écoute. Pour que cette situation soit une expérience positive que l'élève voudra répéter, l'enseignant ou l'enseignante devra s'assurer qu'elle soit significative. Il est

évident, qu'on ne peut constamment présenter des discours oraux qui se limitent au vécu et aux intérêts de l'élève, et ce n'est pas là le but recherché. Cependant, il **est essentiel que l'enseignant ou l'enseignante s'assure d'un point de contact entre le vécu de l'élève et le discours oral proposé, afin de pouvoir l'amener vers de nouvelles expériences.**

ÉCOUTER, C'EST ESSENTIELLEMENT COMPRENDRE LE SENS DE CE QUI EST DIT, et cette compréhension sera grandement influencée par le bagage d'expériences personnelles de l'élève.

b) Les connaissances et expériences linguistiques

L'interlocuteur et l'interlocutrice sont engagés dans un processus très actif, lorsqu'ils essaient de comprendre le sens d'un message reçu. Il s'agit d'abord de décider si le son ou la série de sons entendus est organisée en un système qu'ils connaissent. L'interlocuteur et l'interlocutrice qui reconnaissent le système comme étant familier, pourront sectionner cette série de sons en mots ou en phrases. Simultanément, ils feront un effort de construction de sens pour arriver non seulement à entendre, mais aussi à comprendre le message transmis.

Tout comme en lecture, pour comprendre le message, l'élève anticipera la suite du message, vérifiera ses hypothèses, fera référence à certaines connaissances, expériences linguistiques et paralinguistiques pour s'aider dans sa tâche. Il apporte avec lui son expérience d'auditeur ou d'auditrice, c'est-à-dire le temps consacré à cette activité en français et la variété de discours oraux auxquels il aura été exposé. Il en est de même de sa connaissance de la langue, ses expériences passées, ses intérêts, et aussi la connaissance du sujet.

2.3.2 Les variables extrinsèques à l'élève

- des discours signifiants
- des discours intéressants
- des discours variés

a) Des discours signifiants

L'omniprésence de la langue anglaise dans la société albertaine est réelle. Le manque d'options au niveau de stations de radio (CHFA) ou de chaînes de télévision (CBXFT), nous rappelle quotidiennement que les ressources en français qui sont offertes à l'élève francophone sont limitées. Cependant, elles existent, mais leur présence est noyée dans le déploiement de ressources pour anglophones. En conséquence, la motivation à écouter en français n'est pas acquise chez tous les élèves francophones.

L'enseignant et l'enseignante ne peuvent pas empêcher cette situation, néanmoins, le choix de discours oraux variés, signifiants et intéressants qu'ils font, pourrait être un des facteurs significatifs non seulement pour le succès d'une activité de compréhension orale en classe, mais aussi pour l'utilisation parascolaire, par l'élève, des ressources auditives et audiovisuelles de sa communauté. L'élève doit se retrouver dans le discours oral, soit à travers un personnage, un lieu, des événements, des intérêts, etc., sinon il perdra vite intérêt. Si cette même activité était personnelle, il abandonnerait tout simplement. C'est ce que fait l'interlocuteur ou l'interlocutrice adulte qui change de chaîne de télévision ou de station de radio après quelques minutes, parce que l'émission qu'il ou elle regarde ou écoute ne présente aucun intérêt personnel, contrairement à cette autre personne qui est rivée à son appareil.

Les discours oraux, (auditifs/audiovisuels) contenus dans le matériel didactique, ont été sélectionnés et conçus pour un public cible qui partage, entre autres, le même âge et certains intérêts. Malgré ces critères, il n'est pas certain que ce matériel plaise à tous.

Prenons l'exemple du discours oral **Entrevue avec Rock Carrier (Repères 3,** cassette, 9e année). Cette entrevue est un discours expressif dans lequel Rock Carrier parle de sa carrière d'écrivain, sa source d'inspiration pour certains contes, l'influence des conteurs de son enfance, comment il imagine ses lecteurs et lectrices, l'horaire qu'il s'impose pour écrire, etc.

Il est possible que l'élève ne s'identifie ni au sujet, ni aux problèmes relatifs à la publication de contes et qu'il ne trouve aucun intérêt au contenu présenté par l'auteur interviewé.

Il serait possible d'amorcer cette situation d'écoute en demandant aux élèves ce qu'ils connaissent du métier d'écrivain, de Rock Carrier, de ses œuvres, ou de leur faire visionner **Le chandail,** un conte célèbre de R. Carrier, etc. (s'adresser à ACCESS). Sous forme de discussion, de consultation dans les ouvrages de référence, de visionnement, etc., il est possible de transformer un discours oral, en apparence étranger au vécu de l'élève, en discours signifiant parce que l'élève s'y engage personnellement. Il s'agit donc de sensibiliser l'élève aux connaissances (mêmes minimes) qu'il possède déjà sur le sujet. Il se peut, néamoins, malgré tous les efforts de l'enseignant ou de l'enseignante, que l'intérêt des élèves (ou le sien) n'y soit pas. Dans ce cas, il vaut mieux laisser tomber cette activité de compréhension orale et en proposer une autre.

b) Des discours intéressants

Il peut sembler superflu d'indiquer que les discours oraux destinés aux élèves doivent être intéressants. Cependant, il peut être utile de se rappeler que les intérêts d'un élève de Rivière-la-Paix, peuvent être fort différents de ceux d'un élève de Calgary.

Cette problématique se pose aussi pour l'ensemble du matériel didactique utilisé en Alberta(y compris les cassettes auditives). Ce matériel ayant été produit au Québec, il est possible que certains discours oraux n'intéressent pas les jeunes Franco-albertains, à cause de leur contenu ou des valeurs socioculturelles qui peuvent différer sur certains plans.

Pour pallier cette situation, le ministère de l'Éducation de l'Alberta a produit une série de cassettes auditives destinées aux élèves francophones de la 7e à la 12e année. Elles se répartissent ainsi : quatre cassettes par niveau scolaire; chacune regroupera deux ou trois textes relatifs à un type de discours en particulier (exemple : informatif).

L'enseignant ou l'enseignante constituera également une banque personnelle de discours oraux aux goûts de l'heure (avec l'approbation des organismes concernés), afin d'offrir à ses élèves des discours qu'ils jugeront intéressants. On peut aussi proposer aux élèves des sujets différents et leur demander ce qu'ils préfèrent. L'enseignant ou l'enseignante s'assure ainsi au départ de l'intérêt d'un grand nombre d'élèves, tout en limitant le temps et l'énergie investis dans l'amorce.

c) Des discours variés

Le choix des discours au programme reflète le caractère multifonctionnel de la langue :

- écouter avec l'intention de s'informer sur un sujet en particulier. Par exemple, l'élève écoutera (selon son niveau scolaire) des chroniques, des reportages ou des documentaires, etc. C'est le DISCOURS INFORMATIF.

- écouter avec l'intention de connaître l'opinion, les sentiments ou les goûts d'une personnalité. Par exemple, l'élève écoutera (selon son niveau scolaire) des entrevues, des exposés expressifs, etc. C'est le DISCOURS EXPRESSIF.

- écouter avec l'intention d'agir, d'avoir suffisamment de renseignements pour pouvoir poser un geste. Par exemple, l'élève écoutera (selon son niveau scolaire) des messages publicitaires, des instructions, etc. C'est le DISCOURS INCITATIF.

- écouter avec l'intention de satisfaire un besoin d'imaginaire ou d'explorer le langage ou de se donner une vision du monde ou de se divertir. L'élève écoutera (selon son niveau scolaire) des chansons, des contes, des pièces de théâtre, des épisodes de téléromans, etc. C'est le DISCOURS LUDIQUE/POÉTIQUE.

2.4 Les stratégies en compréhension orale

Le tableau qui suit illustre brièvement les stratégies d'écoute que l'interlocuteur ou l'interlocutrice utilise dans sa recherche de sens d'un discours. Il est à remarquer que ces stratégies ne s'appliquent pas à toutes les situations orales ni à toutes les formes de discours.

LES STRATÉGIES UTILISÉES EN COMPRÉHENSION ORALE

LA RECHERCHE DU SENS

a) Les stratégies fondamentales

(i) L'anticipation du contenu du discours oral
(ii) La reconnaissance spontanée des mots connus

b) Les autres stratégies

(iii) Le recours au contexte
(iv) La redondance sémantique
(v) La redondance syntaxique
(vi) Le recours aux mots de relation
(vii) La prise de notes
(viii) L'utilisation du silence et des pauses

2.4.1 La recherche du sens

a) Les stratégies fondamentales

(i) L'anticipation du contenu du discours oral

L'élève en situation d'écoute est à la recherche du sens de ce qu'il entend. Il est possible d'amorcer ce mécanisme avant le début de l'activité d'écoute et par ce fait, d'avantager l'élève dans sa compréhension. Il s'agit de faire prévoir de façon générale le sens du texte en faisant observer une

illustration pertinente, le titre du discours à écouter ou de poser une question similaire à la suivante : De quoi ce discours oral va- t-il traiter? À partir de ce qu'il observe, l'élève fera des hypothèses sur le contenu du texte. En réalité, l'élève continuera de faire des hypothèses tout au long de son écoute, en fonction de ce qu'il vient d'entendre. Il serait souhaitable que l'enseignant ou l'enseignante revienne, à la fin de l'écoute, sur les prédictions que l'élève aura faites avant l'activité d'écoute. Le but de ce retour est de voir si les prédictions coïncident avec le contenu de la cassette, vidéocassette, etc. et si elles ne coïncident pas, quelles en sont les raisons. Faire anticiper le contenu permet une participation active de la part de l'auditeur ou de l'auditrice, en plus d'orienter ses pensées.

(ii) La reconnaissance spontanée des mots connus

L'élève reconnaît spontanément les mots qui lui sont très familiers. Il entend et comprend le mot globalement.

b) Les autres stratégies

(iii) Le recours au contexte

Face à des mots inconnus que l'élève ne reconnaîtra pas de façon spontanée, il sera encouragé à faire des inférences sur la signification du mot inconnu. Le contexte peut lui donner la signification du mot inconnu de plusieurs façons :

- une définition précède ou suit le mot inconnu;
- un synonyme ou une phrase explicative;
- l'image ou le bruit;
- une comparaison ou un contraire connu du vocabulaire de l'élève.

(iv) La redondance sémantique

Alors que le discours écrit est caractérisé par l'exigence de la clarté et de la précision, le discours oral (surtout celui des conversations) se caractérise par des répétitions. L'information jugée importante par le locuteur ou la

locutrice sera transmise sous diverses formes et à plusieurs reprises dans le discours oral. L'interlocuteur ou l'interlocutrice aura donc plus d'une occasion de comprendre le même message.

(v) La redondance syntaxique

Les enfants sont venus nous voir.

Dans cet exemple, il est possible à deux reprises, de déduire qu'il s'agit d'une situation impliquant une idée de pluriel. L'audition de ces sons aidera l'élève à donner un sens précis ou approximatif à ce qu'il entend. En situation de compréhension écrite, nous dirions que le lecteur ou la lectrice a eu ce même indice de pluriel quatre fois.

(vi) Le recours aux marqueurs de relation

Ici, les marqueurs de relation auxquels nous faisons référence (alors que, en effet, lorsque, ensuite, puis, etc.), sont des mots qui permettent dans un discours oral, l'enchaînement des idées (transition, dépendance, liaison, etc.). L'élève peut, en identifiant les marqueurs de relation, aider sa compréhension d'un discours, en établissant des rapports entre les différents segments du discours oral.

(vii) La prise de notes

Il est difficile d'écouter un message, tout en prenant des notes. Si l'élève écrit, il perd un peu de ce qui se raconte. D'un autre côté, il aura des notes pour l'aider à réaliser l'activité d'écoute. La pratique est le seul moyen pour arriver à maîtriser cette technique.

(viii) L'utilisation du silence et des pauses

Que ce soit dans une communication face à face ou non, la production orale se caractérise par ses pauses, ses silences plus ou moins longs. Dans une interaction aussi rapide que celle de la parole, comment l'interlocuteur et l'interlocutrice trouvent-ils le temps d'écouter un message, de le déchiffrer,

de le comprendre et d'interpréter tous les éléments para-linguistiques qui accompagnent et influencent la signification du message?

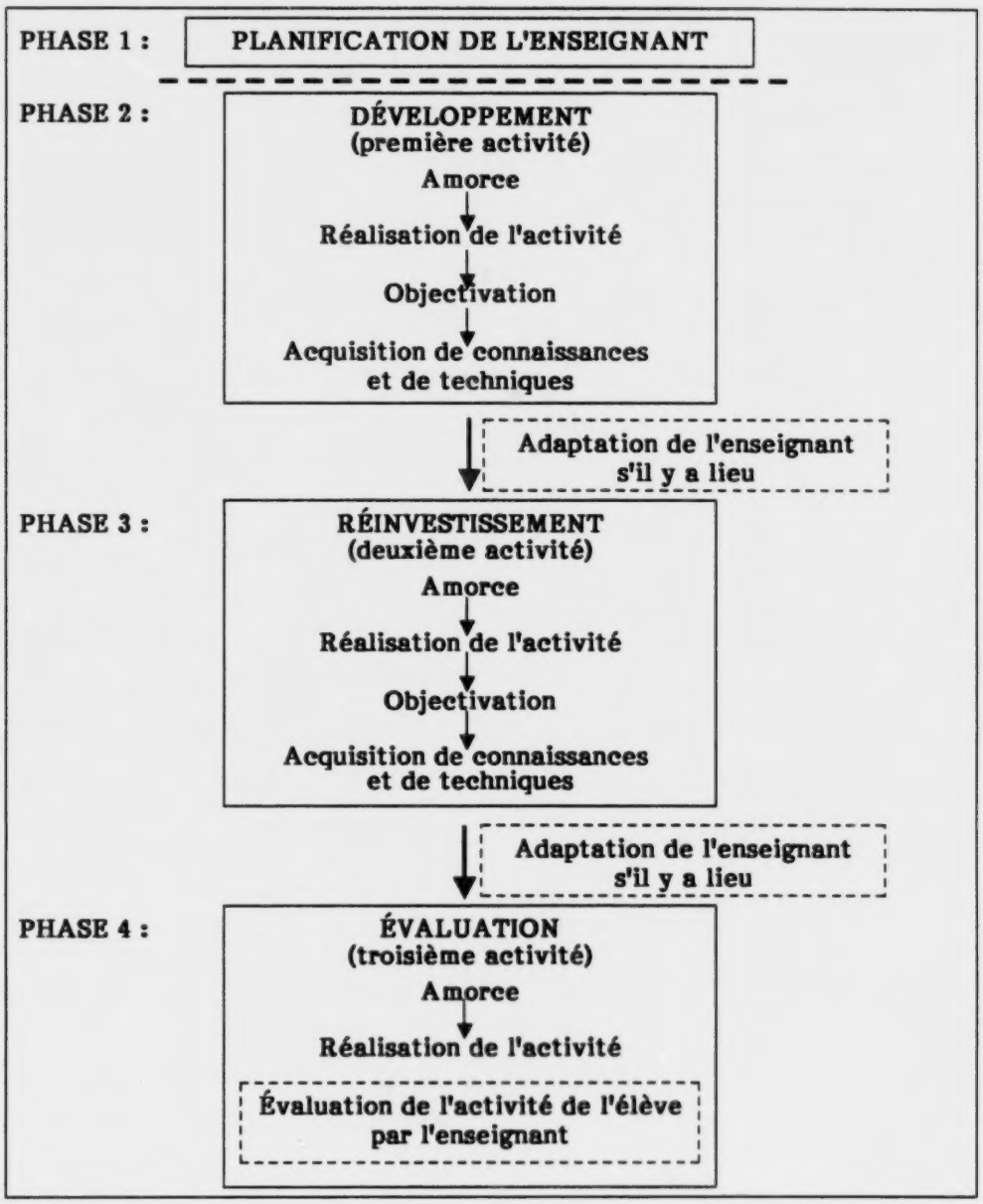
Certains chercheurs cités par Irwin (1961) pensent savoir comment l'interlocuteur et l'interlocutrice en arrivent à accomplir tout cela. En effet, la moyenne de mots prononcés (donc écoutés par l'interlocuteur ou l'interlocutrice) est de 125 mots à la minute. La pensée, elle, fonctionne quatre fois plus vite. C'est donc dire qu'il existe un «vide» deux à trois fois supérieur en durée à ce qui a été dit. Il semblerait que ce soit l'utilisation de ce «vide» qui distingue l'interlocuteur et l'interlocutrice efficaces de l'interlocuteur et l'interlocutrice superficiels (Decaigny, 1973). L'interlocuteur et l'interlocutrice superficiels laisseraient errer leur pensée pendant ces moments où rien n'est dit alors que l'interlocuteur et l'interlocutrice efficaces réagissent face à ce qu'ils viennent d'entendre en utilisant ces pauses pour visualiser, imaginer, donner couleur, forme, etc. à ce qui vient d'être dit. Ils «voient» ce qui a été dit.

En connaissant son intention de communication dès le départ, l'enseignant ou l'enseignante aide à orienter la pensée de l'élève qui se trouve en situation de compréhension orale. Il serait souhaitable de sensibiliser l'élève au fait que ces moments de pauses pourraient être avantageusement utilisés pour illustrer, et se représenter les informations, correspondant à son intention de communication, dont il aura besoin pour l'activité ultérieure.

3. L'ÉLÈVE EN SITUATION DE COMPRÉHENSION ORALE : LA DÉMARCHE PÉDAGOGIQUE

3.1 Le déroulement de la démarche pédagogique en compréhension orale

En situation de compréhension orale, la démarche pédagogique se déroule selon les étapes suivantes :



Chaque étape de la démarche pédagogique en compréhension orale constitue un préalable à la suivante et forme un tout indissociable. Pour donner à cette démarche toute son efficacité, il est préférable que l'enseignant ou l'enseignante respecte l'esprit de chaque étape et considère chacune d'entre elles, non pas comme une fin en soi, mais plutôt comme faisant partie d'un processus d'apprentissage vécu par l'élève. Dans ce qui suit, nous expliquerons la nature de chaque étape et où elle se situe dans l'ensemble de la démarche pédagogique.

Il est important que l'enseignant ou l'enseignante consulte ce qui suit, pour obtenir le détail de chacune de ces étapes, AVANT d'entreprendre quelque activité que ce soit avec ses élèves.

3.2 Les phases et étapes de la démarche pédagogique

3.2.1 Phase 1 : la planification de l'enseignant ou de l'enseignante

L'enseignant ou l'enseignante doit identifier au préalable un sujet ou un événement, une intention de communication et divers objectifs d'apprentissage. Les éléments suivants font donc partie de la phase 1 : **Planification de l'enseignant ou de l'enseignante.**

- Identification d'un événement ou d'un sujet pouvant susciter l'intérêt des élèves et pour lequel ils seront amenés à formuler une intention réelle de communication.
- Identification d'une intention de communication à satisfaire.
- Identification des objectifs d'apprentissage (habileté, objectifs spécifiques et processus mental).
- Identification des éléments déclencheurs.
- Identification des activités à réaliser.

a) Identification d'un événement ou d'un sujet pouvant susciter l'intérêt des élèves et pour lequel ils seront amenés à formuler une intention réelle de communication

L'enseignant ou l'enseignante devra d'abord choisir une situation de communication (un thème). C'est à partir de ce thème qu'il lui sera possible d'identifier des sous-thèmes, sujets ou événements reliés au thème. Ceux-ci devront être signifiants et intéresser les élèves, puisqu'ils devront provoquer chez ces derniers le goût de formuler une intention de communication authentique lors de l'étape «amorce».

b) Identification d'une intention de communication

C'est l'étape où l'enseignant ou l'enseignante cherche à formuler la direction que prendra le processus d'apprentissage. **Quelle intention de communication veut-on faire réaliser à l'élève?** De cette intention dépendra tout le reste de la démarche.

L'intention de communication fera toujours référence à l'une des fonctions de la langue, soit : s'informer sur un sujet, s'informer pour agir, se renseigner sur les goûts, sentiments ou opinions de quelqu'un, se divertir, satisfaire un besoin d'imaginaire, explorer le langage ou se donner une vision du monde. La situation idéale serait celle où l'intention de communication vient des élèves eux-mêmes, sinon qu'ils acceptent d'emblée celle que l'enseignant ou l'enseignante leur suggère ou qu'ils la modifient.

c) Identification des objectifs d'apprentissage (habileté, objectifs spécifiques et processus mental)

Après l'identification d'une intention de communication l'enseignant ou l'enseignante identifiera l'**habileté** qui sera développée, les **objectifs spécifiques** relatifs à cette habileté et le **processus mental** que l'élève devra utiliser pour répondre à l'intention de communication formulée.

Il est possible que l'enseignant ou l'enseignante ne puisse pas retranscrire intégralement les objectifs spécifiques du programme dans leur formulation originale. Tout en respectant les objectifs spécifiques sélectionnés dans le programme d'études, ils pourront être reformulés de façon à correspondre davantage à l'activité proposée aux élèves. Ce qui importe, c'est que l'activité à réaliser contienne l'intention de communication, l'habileté à développer et le processus mental à utiliser. Cette formulation doit préciser l'activité que l'élève aura à réaliser. Par exemple : L'élève écoutera l'annonce publicitaire de COKE et décidera de consommer ce produit plutôt qu'un autre.

(i) L'habileté à développer

L'enseignant ou l'enseignante choisira d'abord l'habileté à développer. Nous prenons pour acquis que celui ou celle qui lit cette section se prépare à développer chez l'élève, l'habileté à comprendre un discours oral. L'habileté précise la nature de l'activité dans laquelle s'engagera l'élève.

Exemple :

Écouter un discours expressif

(ii) Les objectifs relatifs à l'habileté

L'enseignant et l'enseignante remarqueront que le programme définit avec beaucoup de précisions le CONTENU des diverses habiletés à développer. Ce sont les **objectifs spécifiques.** En voici un exemple :

OBJECTIFS RELATIFS À L'HABILETÉ À COMMUNIQUER ORALEMENT

Discours à caractère ludique/poétique

Écouter un récit d'aventures

En repérant, sélectionnant, regroupant, inférant et/ou évaluant de l'information selon une intention précise, en tenant compte de la situation de communication et du fonctionnement de la langue et du discours, l'élève sera capable de :

I. **Repérer de l'information,** c'est-à-dire . . .

- identifier le locuteur lorsqu'il est présenté;
- identifier les personnages, les événements, les lieux et les objets qui constituent le monde fictif créé par le locuteur;
- identifier l'intention du locuteur lorsqu'elle est explicite.

II. **Sélectionner: choisir des informations pertinentes,** c'est-à-dire . . .

- choisir dans le récit les éléments qui ont suscité son intérêt;
- choisir les mots qui servent à décrire et à rendre vraisemblables les personnages, les actions, les lieux imaginaires et les objets;
- identifier les actions principales et les actions secondaires;
- identifier la/les situation/s qui représente/nt un danger ou une menace pour un ou plusieurs personnages du récit;
- identifier le/les moyen/s que le/les personnage/s menacé/s utilise/nt pour tenter de s'en sortir;
- choisir, parmi les éléments du récit, ceux qui révéleraient l'époque où il a été produit.

III. **Regrouper : regrouper des informations (faire des liens; synthétiser),** c'est-à-dire . . .

- distinguer les parties dialoguées des parties narratives et identifier celui qui rapporte les dialogues;
- dire ce que rappellent ou évoquent pour lui les personnages, les événements, les lieux ou les objets mentionnés dans les récit;
- découvrir, à l'aide d'indices de temps, l'ordre chronologique dans lequel les actions sont présentées;

suite . . .

Discours à caractère ludique/poétique

Écouter un récit d'aventures (suite)

- résumer le récit pour en dégager les principales actions.

IV. **Inférer : dégager les informations pertinentes,** c'est-à-dire . . .

- déduire l'intention du locuteur lorsqu'elle est implicite;
- dégager le rôle que jouent les principaux personnages dans le déroulement des actions;
- dégager la structure propre à ce discours.

V. **Évaluer: réagir,** c'est-à-dire . . .

- exprimer ce qu'il pense des personnages et des objets pour lesquels il a des préférences.

L'enseignant et l'enseignante choisiront parmi ces objectifs spécifiques ceux qui sont cohérents, en relation avec l'intention de communication qui a été déterminée.

Ils remarqueront que la majorité de ces objectifs se répètent d'un discours à l'autre. Identifier le sujet traité, identifier le locuteur du message et identifier l'intention du locuteur sont quelques exemples d'objectifs spécifiques qui se répètent dans presque tous les discours. L'enseignant ou l'enseignante pourra décider de ne plus sélectionner et de ne pas évaluer ces objectifs spécifiques s'il ou elle jugent qu'ils ont été maîtrisés par l'élève.

Il sera quelquefois impossible, pour l'enseignant ou l'enseignante, de couvrir tous les objectifs spécifiques d'un discours donné, parce que l'intention de communication sélectionnée ne s'y prête tout simplement pas. Il est plus important de couvrir les objectifs qui ne reviennent pas dans d'autres discours, plutôt que ceux qui reviennent fréquemment.

Voici un exemple d'un objectif spécifique tel qu'il apparaît dans le programme Français 10 - 20 - 30 sous Écouter un message publicitaire (10e) (p. 35) : **Identifier certaines ressources graphiques, sonores ou visuelles utilisées pour inciter.**

L'enseignant ou l'enseignante choisira cet objectif spécifique plutôt que de choisir, s'il y a lieu, parmi les éléments du message, ceux qui révéleraient l'époque, le contexte socioculturel dans lequel il a été produit, tout simplement parce que le premier ne réapparaît pas dans le programme, alors que le deuxième réapparaît avec une certaine fréquence.

(iii) Les processus mentaux

Après avoir choisi l'habileté à développer, l'enseignant ou l'enseignante déterminera lequel des processus mentaux il ou elle observera chez l'élève, qui essaiera de répondre à son intention de communication :

- le repérage?
- la sélection?
- le regroupement?
- l'inférence?
- l'évaluation?

Exemple :
Intention de communication à satisfaire :
S'informer sur un sujet

Habileté à développer :
Écouter un discours à caractère informatif

Processus mental à utiliser :

Repérer l'information

Activité à réaliser :

En écoutant le discours informatif d'un camarade sur le problème des déchets au Canada, l'élève identifiera les solutions proposées pour résoudre le problème.

La formulation de cette activité à réaliser décrit à la fois l'habileté qui sera développée (écouter un discours informatif) et le processus mental qui sera utilisé (identifier). Ici, pour être capable d'identifier les arguments, l'élève fera du repérage d'informations.

(iv) Pourquoi identifier des objectifs d'apprentissage?

L'identification des objectifs d'apprentissage, quant à l'habileté à développer et au processus mental à utiliser pour satisfaire une intention de communication, permet à l'enseignant ou à l'enseignante et aux élèves de se concentrer sur certains points particuliers. **Ce seront ces mêmes objectifs qui serviront à l'élève, lors de l'objectivation et de l'évaluation des apprentissages.**

L'enseignant ou l'enseignante pourra trouver dans son programme d'études les **objectifs spécifiques** relatifs à l'habileté que l'élève devra développer.

d) Identification des éléments déclencheurs

Il importe que l'enseignant ou l'enseignante identifie quelques éléments déclencheurs (films, articles de journaux, personnes ressources, etc.) susceptibles d'être utilisés lors de l'amorce afin de déclencher l'intérêt des élèves.

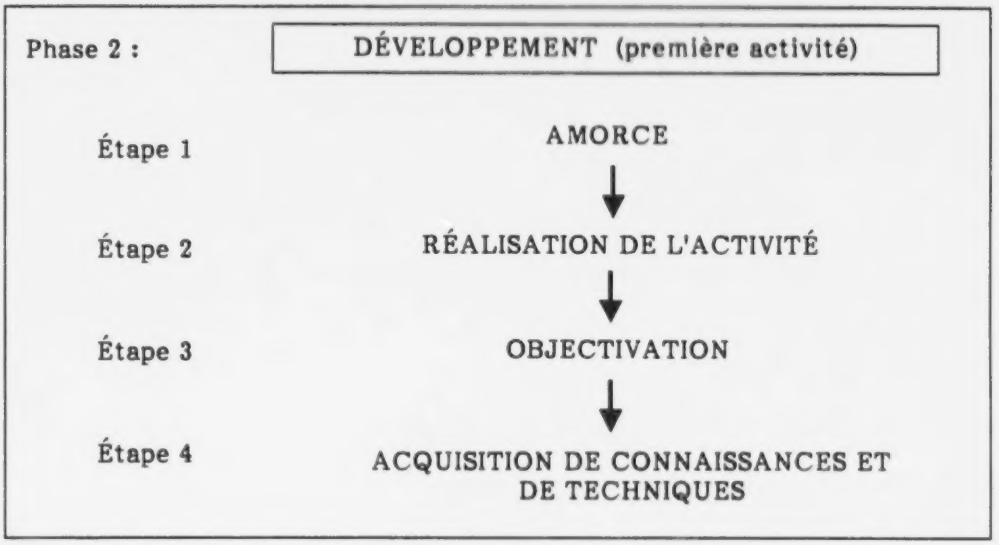
e) Identification des activités à réaliser

L'enseignant ou l'enseignante devra identifier, à partir de son matériel didactique ou des exemples d'activités suggérés dans le programme d'études, un minimum de trois activités (une activité pour le développement, une autre pour le réinvestissement et une troisième pour l'évaluation). Celles-ci seront proposées aux élèves lors de l'amorce, une fois l'intérêt suscité pour le sujet et l'intention de communication formulée. L'enseignant ou l'enseignante pourrait aussi créer des activités à partir de ses propres idées, de celles des élèves ou d'événements se produisant dans le milieu environnant.

3.2.2 Phase 2 : Développement de l'habileté à comprendre un discours oral spécifique

Le développement de l'habileté à écouter un discours spécifique est la seconde phase de la démarche pédagogique proposée. Cette phase consiste en une première activité de compréhension orale que l'élève aura à réaliser pour satisfaire son intention de communication. C'est lors de cette phase que l'élève aura l'occasion de pouvoir développer son habileté à écouter un discours spécifique. Il s'agira pour l'enseignant ou l'enseignante d'amorcer cette première activité, de la faire réaliser par l'élève, de lui permettre d'objectiver le travail accompli et d'acquérir des connaissances et des techniques fixées au programme et qui répondront au besoin de l'élève.

PROCESSUS DE LA PHASE DÉVELOPPEMENT



a) Amorce

L'amorce est la première étape de la phase 2 : **Développement,** de la démarche pédagogique proposée.

Essentiellement, c'est une étape préparatoire à l'activité à réaliser que les élèves entreprendront. En fait, l'amorce jouera plusieurs rôles :

- L'enseignant ou l'enseignante suscitera une intention réelle de communication par le biais d'un élément déclencheur (une affiche, un événement, un film, une lecture, une discussion, etc.) et par lequel les élèves seront amenés à formuler une intention réelle de communication.

  L'enseignant ou l'enseignante :
- proposera une activité précise : l'écoute d'un discours oral;
- s'assurera que les élèves possèdent le bagage de connaissances nécessaires pour faire face au discours écouté et pour mieux en comprendre le sens;
- communiquera aux élèves les objectifs d'apprentissage à poursuivre ou bien ils les identifieront ensemble.

(i) Susciter l'intérêt des élèves et les amener à formuler une intention de communication authentique

Une activité de compréhension orale n'est signifiante aux yeux de l'élève que dans la mesure où elle répond à une intention de communication personnelle. L'élève pourra difficilement entreprendre l'écoute d'un discours sans avoir un but, une intention précise à réaliser. Si l'interlocuteur ou l'interlocutrice affirme qu'il n'est pas nécessaire d'avoir une intention pour écouter, c'est qu'il ou elle n'est pas conscient de son intention, lorsqu'il ou elle est en situation d'écoute (ne serait-ce que l'intention de se divertir). Sans une intention suscitée par un événement vécu, présent ou passé, ou un intérêt propre à l'élève, l'activité de compréhension aura peu de chance de se réaliser avec succès. Lors de l'amorce, l'enseignant ou l'enseignante pourra utiliser toute une gamme d'éléments déclencheurs (événements de classe, affiche, film, fête, etc.) jugés capables de susciter l'intérêt des élèves et les amener à formuler une intention réelle de communication.

Prenons l'exemple d'un enseignant ou d'une enseignante qui voudrait amener ses élèves de 8e année à écouter **Drôle de samedi soir** (**Textes et Contextes 2**), une histoire de peur qui aura été enregistrée sur audio-cassette pourrait inciter les élèves à faire un sondage sur leurs activités du samedi soir ou bien les activités de leurs parents. On pourrait aussi susciter un échange sur des situations de peur vécues par les élèves, des peurs enfantines dont ils se souviennent, les endroits de la maison ou de l'appartement qu'ils aiment ou n'aiment pas, ou encore leur demander quelle solution ils adopteraient si un indésirable se présentait à la porte de leur domicile à un moment où ils sont seuls, etc.

L'intérêt pour le sujet de la peur ayant été cultivé, l'enseignant ou l'enseignante sera en mesure d'inciter ses élèves à écouter **Drôle de samedi soir** avec l'intention de se divertir en reconstituant l'intérieur de la maison.

Un autre exemple : L'enseignant ou l'enseignante voudrait amener ses élèves de 10e année à écouter le poème **Liberté** (**Textes et Contextes 4**, cassette). Il ou elle pourrait susciter une discussion sur le thème de la liberté, faire écrire une ou deux phrases «la liberté c'est ...», ou «J'écris ton nom (liberté)

sur ...». L'enseignant et l'enseignante encourageront les élèves à sortir les mots de leur quotidien, à explorer le langage, etc.

Les pistes et les situations proposées par l'enseignant ou l'enseignante pourront provoquer chez l'élève une intention réelle d'écouter le poème **Liberté.**

Il n'est pas nécessaire que l'activité de l'amorce soit en fonction de la même habileté (compréhension orale) ou du même type de discours (ludique/poétique) que l'objectif visé. Pour l'exemple concernant l'écoute du discours ludique/poétique **Drôle de samedi,** l'élément déclencheur a été effectué par une activité de production orale à caractère expressif (exprimer mes peurs) etc.

L'amorce demeure un moyen utilisé pour amener l'élève à réaliser l'activité proposée.

(ii) S'assurer du bagage de connaissances des élèves, nécessaire à la réalisation de l'activité

Même si l'enseignant ou l'enseignante a suscité l'intérêt des élèves et a réussi à les amener à formuler une intention de communication authentique, ce n'est pas suffisant pour assurer une compréhension du discours écouté, c'est-à-dire en extraire le sens recherché. Il faudra s'assurer que les élèves possèdent les connaissances en rapport au discours écouté, pour en faciliter sa compréhension.

Ces connaissances de base que possèdent les élèves sont généralement teintées de valeurs intellectuelles et affectives qui peuvent potentiellement transformer, modifier le sens même du discours écouté. C'est au moment où l'intention de communication sera formulée que l'enseignant ou l'enseignante sera en mesure de juger du bagage de connaissances des élèves.

Le but d'une discussion sur le sujet du discours à écouter ne sera pas le même, s'il s'agit des connaissances ayant une valeur affective. Ici,

l'enseignant ou l'enseignante essaiera plutôt de voir si le sujet du discours proposé contient une connotation positive ou négative pour ses élèves. En d'autres termes, il s'agira de laisser les élèves verbaliser leurs peurs, leurs appréhensions et leurs réserves face au sujet du discours à comprendre.

Prenons l'exemple de la compréhension orale d'un discours expressif en 8e année. **Un conflit père-fils** (cassette, **Parcours 2**). L'enseignant pourrait poser des questions semblables à celles-ci :

- Y a-t-il quelqu'un dans la classe qui peut nous raconter un souvenir agréable relié à son père?
- Quelles pourraient être les raisons qui mènent à une dispute ou un conflit entre parent et enfant?

Sans adresser directement la question aux élèves, l'enseignant ou l'enseignante pourra mentionner qu'il existe des personnes ayant eu un conflit désagréable avec leur père. Ainsi, certains élèves qui ont eu ce genre de conflit seront amenés à y faire référence indirectement. Il ne sera pas possible de remédier aux expériences négatives vécues par certains élèves et relatives au sujet du discours à comprendre. Tout au plus, l'enseignant ou l'enseignante pourra changer le sujet de l'activité de compréhension, s'il est jugé nécessaire, ou devra s'attendre à ce que ses élèves en retirent un sens différent de celui du locuteur ou de la locutrice.

Quant au vocabulaire (lexique) utilisé dans le discours, l'enseignant ou l'enseignante en aura, au préalable, vérifié le niveau de compréhension. Il ne s'agira pas de discuter de tous les mots que les élèves risquent de ne pas comprendre, mais seulement des éléments dont ils auront absolument besoin pour comprendre le sens général du discours.

(iii) Communication ou identification des objectifs d'apprentissage à poursuivre

Dès qu'il ou elle se sera assuré que les élèves sont prêts à réaliser l'activité, l'enseignant ou l'enseignante leur proposera l'activité d'écoute à réaliser, selon l'intention de communication qui aura été formulée. Il s'agira de proposer ou d'identifier avec les élèves les objectifs d'apprentissage

(habiletés, objectifs spécifiques et processus mental) qui sont fixés au programme et qui permettront à ces élèves de répondre à l'intention de communication. Ces objectifs décriront ce sur quoi les élèves et l'enseignant ou l'enseignante porteront une attention particulière, lors de la réalisation de l'activité d'écoute, de l'objectivation, de même que lors des activités de réinvestissement et d'évaluation.

(iv) Considérations générales sur l'amorce

Le temps consacré à l'amorce représente un investissement de temps de la part de l'enseignant ou de l'enseignante. Cependant, il ou elle récoltera les résultats tout au long de l'activité, par l'intérêt et la motivation des élèves. Il pourra même s'avérer nécessaire et profitable, pour l'enseignant ou l'enseignante, de réamorcer une activité qui s'échelonne sur plusieurs jours, voire plusieurs semaines.

b) Réalisation de l'activité

La réalisation de l'activité est la deuxième étape de la phase 2 : **Développement,** de la démarche pédagogique proposée.

Essentiellement, cette étape se résume pour l'élève à écouter et à comprendre le sens de ce discours, selon l'intention de communication à réaliser. L'élève recherchera les informations dont il aura besoin pour répondre à son intention de communication.

> Durant cette étape, le rôle de l'enseignant ou de l'enseignante consistera à rappeler à l'élève l'intention de communication et les objectifs d'apprentissage sur lesquels il devra porter son attention, lors de l'écoute du discours proposé.

c) Objectivation

L'**objectivation** est la troisième étape de la phase 2 : **Développement,** de la démarche pédagogique proposée.

Essentiellement, l'objectivation est un processus de réflexion, un retour effectué par l'élève sur son activité de compréhension. En situation de compréhension orale, la prise de conscience de l'élève se situera à deux niveaux :

- Quelles informations a-t-il comprises en rapport avec l'intention de communication?
- Quelles stratégies a-t-il utilisées pour comprendre ces informations?

Cette étape n'en est pas une d'évaluation. Elle fournit immédiatement à l'enseignant ou à l'enseignante des informations sur la performance de l'élève, lors de la réalisation de l'activité. **La raison d'être de l'objectivation est d'amener l'élève à prendre conscience de la réalisation de son intention, de l'atteinte des objectifs poursuivis et de ses difficultés, afin de se réajuster en conséquence, lors des activités de réinvestissement qui suivront.**

1. Buts de l'objectivation d'une activité d'écoute

Après une activité d'écoute, l'objectivation sert deux buts :

- Dans un premier temps, l'**élève fait le bilan** de ce qu'il a trouvé dans le discours oral en utilisant certains processus mentaux pouvant l'aider à satisfaire son intention de communication.

- Dans un deuxième temps, l'objectivation fait **réfléchir** l'élève sur les **moyens ou stratégies** qu'il a utilisés pour arriver à comprendre le sens du discours oral.

(i) Faire le bilan de son activité d'écoute

À ce moment, l'élève revient sur l'information qu'il a obtenue du discours oral. **Il évalue la pertinence de ce qu'il a trouvé par rapport à son intention de départ.** À titre d'exemple, voici quelques questions qui aideront l'élève à faire ce bilan dans la situation vue précédemment.

Intention de communication :

Se divertir.

Habileté à développer :

Écouter un discours à caractère ludique/poétique.

Processus mental à utiliser :

Regrouper l'information.

Activité à réaliser :

L'élève écoutera **Drôle de samedi soir (Textes et Contextes 2,** 1re partie) et se divertira en reconstituant l'intérieur de la maison.

Objectivation :

- As-tu identifié les pièces principales de la maison?
- As-tu réussi à établir un rapport physique entre chaque pièce?
- Les informations contenues dans ce discours t'ont-elles permises de reconstituer l'intérieur de la maison?
- Etc.

GRILLE D'OBJECTIVATION	OUI	NON
J'ai identifié quelques pièces de la maison.		
Je sais où les pièces de la maison sont situées.		
Je connais le nombre d'étages de cette maison.		
Je peux reconstituer l'intérieur de la maison.		

(ii) Les moyens utilisés pour comprendre le discours

À l'heure actuelle, vu l'évolution des recherches en communication orale, il serait utopique de suggérer qu'un interlocuteur ou une interlocutrice puisse relater la manière dont il ou elle s'y est pris, pour comprendre le sens du discours écouté. Par contre, l'élève pourrait identifier les stratégies qu'il a utilisées pour répondre à son intention de communication.

2. Le rôle de l'enseignant ou de l'enseignante lors de l'objectivation

L'étape de l'objectivation peut s'effectuer de plusieurs façons :

- l'enseignant ou l'enseignante peut poser aux élèves quelques questions de compréhension ou proposer quelques pistes de réflexion individuelle;
- le matériel didactique peut, à l'occasion, fournir une grille d'objectivation pour l'élève;
- l'enseignant ou l'enseignante peut construire une grille d'objectivation à laquelle les élèves devront répondre personnellement, soit oralement ou par écrit. Voir l'exemple de la grille à la page précédente.

Il faut individualiser le plus possible l'objectivation que l'élève vit, face au bilan de son activité de compréhension et favoriser l'objectivation de groupe, quant aux stratégies utilisées par l'élève, pour comprendre le discours et lui permettre ainsi de faire l'acquisition de stratégies diversifiées en lecture. Cependant, il faudra éviter que l'objectivation ne devienne qu'un processus mécanique de questions-réponses. Il s'agira plutôt de tenter d'amener les élèves à parler aussi naturellement que possible de leur démarche et du produit final de l'activité de compréhension. En cas de blocage, l'enseignant ou l'enseignante pourra proposer quelques pistes qui amèneront les élèves à se raconter (à l'oral ou à l'écrit).

L'enseignant ou l'enseignante amènera ensuite les élèves à partager les stratégies utilisées pour comprendre le discours. Prenons l'exemple suivant :

L'élève de 8e année écoutera le discours expressif **Venue d'ailleurs (Parcours 2,** cassette) et déterminera, à partir des informations contenues dans le discours, le degré d'intégration de cette jeune immigrée française dans la société canadienne de demain.

Certains élèves pourraient discuter, comparer l'information qu'ils ont relevée, d'autres pourraient demander l'opinion d'un jeune camarade immigré ou encore se contenter de faire des inférences à partir de ce qu'ils ont noté pendant l'écoute.

Il est préférable que l'identification des stratégies utilisées se fasse en groupe. Certains élèves découvriront de nouvelles stratégies plus efficaces que celles dont ils faisaient usage auparavant; d'autres élargiront peut-être leur éventail de stratégies. Il est important que les élèves s'aperçoivent qu'il existe plus d'une façon de satisfaire une intention de communication.

3. Vivre l'objectivation

Dans la pratique de tous les jours, il ne faut pas s'attendre à ce que les élèves objectivent parfaitement dès le premier essai. Au tout début, les élèves pourront plutôt objectiver le bilan de l'activité de compréhension. Ce qui est normal, puisque objectiver le bilan de l'activité de compréhension par rapport à des critères précis (les objectifs), connus de l'élève, est une opération concrète. L'élève possède tous les éléments et il n'a qu'à se concentrer sur ceux-ci. Il devra d'abord faire personnellement son objectivation soit à l'aide d'une grille, de pistes ou de tout autre moyen.

Par contre, l'objectivation des moyens de dépannage utilisés par l'élève, pour accéder au sens du discours écouté, fait appel à une certaine capacité d'abstraction, laquelle est en plein développement chez l'adolescent. L'enseignant ou l'enseignante s'attendra donc, chez les élèves, à des différences concernant la capacité d'objectiver les moyens de rechercher le sens du discours.

Lorsque l'élève réalise sa première activité, il éprouve un manque de confiance, face à ses capacités de réaliser son activité d'écoute. Il pourrait arriver qu'un élève ressente divers sentiments de crainte, face à ce qu'il aura à vivre lors de l'étape «objectivation». Cependant, cette inquiétude devrait s'atténuer avec l'expérience. **Le réinvestissement apportera à l'élève l'occasion de se prouver qu'il a fait des acquis précédemment et qu'il est capable de refaire la même démarche. En conséquence, sa réaction face à l'objectivation n'en sera plus une d'insécurité, mais plutôt de persévérance et de confiance en soi.** L'élève réalisera qu'il a au moins une autre chance d'expérience avant d'être évalué.

Conclusion

L'objectivation est une étape ou élève et enseignant ou enseignante vérifient si le discours oral a été compris, en fonction de l'intention de départ. L'enseignant ou l'enseignante examinera ensuite la façon (les stratégies) dont l'élève s'y est pris pour comprendre ce discours et pour satisfaire son intention de communication.

L'objectivation est un processus d'analyse qui appartient à l'élève (Huard, 1986). C'est une analyse de soi : un regard conscient sur soi- même en train d'apprendre.

d) L'acquisition de connaissances et de techniques en compréhension orale

L'acquisition de connaissances et de techniques est la quatrième étape de la phase 2 : **Développement** de la démarche pédagogique proposée.

À cette étape, l'élève sera amené à faire un retour sur le discours écouté, afin de développer ou renforcer certaines connaissances et techniques prescrites au programme. L'enseignant ou l'enseignante pourra amener les élèves à observer des éléments prosodiques, le vocabulaire, la structure du discours, etc.

Ces objectifs d'apprentissage sélectionnés au préalable par l'enseignant et l'enseignante le seront à titre d'hypothèse. C'est au moment de l'objectivation qu'ils pourront vérifier si ces connaissances et techniques seront à observer, lors de l'étape «Acquisition de connaissances et de techniques». Il sera essentiel que l'enseignant et l'enseignante soient attentifs aux besoins des élèves et modifient en conséquence leur liste d'objectifs.

3.2.3 Phase 3 : Réinvestissement de l'habileté à comprendre un discours oral spécifique

Le réinvestissement est la troisième phase de la démarche pédagogique proposée.

Essentiellement, le réinvestissement est une nouvelle activité de compréhension orale utilisant la même intention de communication que la première activité; c'est une phase de consolidation avant l'évaluation. À nouveau, il s'agira d'amorcer cette nouvelle activité, de la faire réaliser par l'élève et lui permettre d'objectiver le travail accompli. L'élève aura la chance de pouvoir développer une nouvelle fois la **même** habileté, en utilisant les **mêmes** objectifs spécifiques et le **même** processus mental dans une autre activité de compréhension orale. Une seule activité n'est pas suffisante pour assurer un apprentissage durable. En conséquence, il faut prévoir au minimum une activité de réinvestissement pouvant être réalisée le lendemain, dans une semaine ou dans un mois; le temps est laissé à la discrétion de l'enseignant ou de l'enseignante. Cependant, il ou elle constatera que trop de temps écoulé, entre la réalisation de la première activité et le réinvestissement, (seconde activité) ne joue pas en faveur du développement de l'habileté de l'élève à écouter un discours spécifique.

L'enseignant ou l'enseignante déterminera l'activité de réinvestissement en tenant compte de quatre critères :

- s'assurer que l'élève ait la **même intention de communication** que celle utilisée lors de la **première** activité;
- s'assurer que chacune de ces activités permette à l'élève de poursuivre **le développement de la même habileté, des mêmes objectifs spécifiques et l'utilisation du même processus mental** que lors de la **première** activité;
- s'assurer que l'élève écoute **la même forme de discours** que lors de la **première** activité;
- s'assurer que l'élève possède les connaissances nécessaires à la réalisation de l'activité.

a) <u>Exemple d'une activité de réinvestissement</u>

Prenons l'exemple d'une première activité à réaliser, se formulant en ces termes:

En écoutant **Dépaysés (Parcours 2,** cassette) l'élève devra identifier, d'après le texte, les caractéristiques des élèves venus d'ailleurs.

L'activité de réinvestissement qui suivra devra se faire aussi en compréhension orale, et porter sur l'écoute d'un discours à caractère expressif où l'élève devra encore identifier (repérer) l'information du sujet traité. Cependant, **le sujet ou le thème pourra être le même ou différent de celui de la première activité.** Ce qui importe pour l'élève, c'est de **conserver** la **même** intention de communication, la **même** habileté à développer, les **mêmes** objectifs spécifiques, le **même** processus mental et la **même** forme de discours à utiliser que lors de la **première** activité.

Les étapes à suivre pour **le déroulement d'une activité de réinvestissement seront les mêmes que celles de la première activité,** c'est à dire :

PROCESSUS DE LA PHASE DE RÉINVESTISSEMENT

ADAPTATION DE LA PART DE L'ENSEIGNANT,
quant au choix de l'activité, S'IL Y A LIEU.

Même intention de communication et **mêmes** objectifs d'apprentissage que lors de la **première** activité

Phase 2 : RÉINVESTISSEMENT (deuxième activité)

Étape 1 AMORCE

↓

Étape 2 RÉALISATION DE L'ACTIVITÉ

↓

Étape 3 OBJECTIVATION

↓

Étape 4 ACQUISITION DE CONNAISSANCES ET DE TECHNIQUES

b) Le rôle de l'enseignant et de l'enseignante à la suite d'une activité de réinvestissement

Suite à chaque activité de réinvestissement, l'enseignant ou l'enseignante pourra procéder à une observation personnelle et informelle des apprentissages de l'élève. Il ne s'agit pas de faire une évaluation en vue de porter un jugement final sur la performance de l'élève, par rapport aux objectifs d'apprentissage. Il lui suffira de veiller à :

- **situer les élèves** par rapport aux apprentissages visés;
- **se renseigner** sur les points forts et les faiblesses des élèves;
- **aider les élèves** dans le cheminement de leurs apprentissages;
- **vérifier si les élèves sont prêts à être évalués** en fonction des objectifs fixés au départ ou, s'il est nécessaire, de présenter aux élèves une nouvelle activité de réinvestissement pour renforcer leurs acquis.

3.2.4 Phase 4 : Évaluation de l'habileté à comprendre un discours oral spécifique

L'évaluation est la quatrième et dernière phase de la démarche pédagogique proposée. **L'évaluation fait partie intégrante des processus d'enseignement et d'apprentissage.** Elle est aussi la toute dernière phase du cheminement de l'élève ainsi que de l'enseignant ou de l'enseignante.

Les étapes à suivre pour **le déroulement d'une activité d'évaluation, seront les mêmes que celles des première et seconde activités, sauf l'étape 3** «objectivation» qui est remplacée par l'évaluation de l'activité de l'élève, effectuée par l'enseignant ou l'enseignante.

PROCESSUS DE LA PHASE ÉVALUATION

a) Une conception de l'évaluation

Que l'on parle d'évaluation formative ou sommative, l'évaluation pédagogique, dans le contexte scolaire actuel, est un **moyen** au service de l'enseignant et de l'apprentissage.

Évaluer l'atteinte de l'ensemble ou d'une portion des objectifs d'un programme et interpréter les résultats dans le but de porter un jugement sur la réussite de l'élève est, en somme, de l'évaluation **sommative.** La note obtenue est transcrite généralement dans un bulletin permanent. L'élève est promu ou pas au niveau scolaire suivant, ou il a accès au cours suivant dans le même sujet.

Suivre le cheminement des élèves dans leur apprentissage quotidien ou relever des apprentissages réalisés à la suite d'une cueillette de données, est en somme de l'évaluation **formative,** car elle favorise l'apprentissage. L'enseignant ou l'enseignante partagera avec l'élève (ou ceux qui peuvent

l'aider) son jugement. Il situera l'élève par rapport aux objectifs fixés et non par rapport au groupe.

Le nouveau programme de français étant centré sur l'élève, il serait donc cohérent que l'évaluation le soit aussi. De fait, l'évaluation identifiera autant les forces que les faiblesses de l'élève et permettra ainsi à l'enseignant ou à l'enseignante de mieux choisir les futures activités d'apprentissage, en fonction des informations obtenues.

Dans la démarche pédagogique que nous proposons, la performance d'un élève est comparée aux objectifs (critères) et au seuil de performance fixé par l'enseignant ou l'enseignante pour ces objectifs et non par rapport à la performance moyenne du groupe (voir à cet effet le document d'appui **L'évaluation du français au secondaire**). Cette interprétation critériée est «une caractéristique importante de l'évalution pédagogique actuelle tant formative que sommative» (MEQ 1984).

Certains enseignants et enseignantes soulèveront le fait que les bulletins scolaires actuels ne tiennent pas toujours compte des changements pédagogiques en cours. Nous avons confiance que le contenu des présents bulletins, responsabilité des conseils scolaires, se modifiera peu à peu pour devenir plus représentatif de la réalité pédagogique vécue en salle de classe.

b) <u>Qu'est-ce qu'on évalue?</u>

La démarche en ÉVALUATION débute au moment où l'enseignant ou l'enseignante identifie un besoin (diagnostic) et fixe les objectifs d'apprentissage à poursuivre, quant au développement de l'habileté à écouter un discours spécifique et au processus mental à utiliser.

Les objectifs prescrits au programme d'études font référence à une performance minimale à atteindre concernant le savoir-faire (l'habileté à développer et le processus mental à exercer).

Ainsi, quand on évalue un élève sur son habileté à comprendre un discours oral spécifique, on cherche à vérifier dans quelle mesure il a pu satisfaire

son intention de communication ainsi que sa compréhension de l'information recherchée.

En compréhension orale, l'évaluation portera donc sur l'habileté de l'élève à extraire et à comprendre l'information recherchée selon l'intention poursuivie, à l'aide du processus mental approprié.

c) Comment se déroule la démarche en évaluation?

La démarche en évaluation se réalise en trois étapes :

1. la MESURE des apprentissages à réaliser;
2. le JUGEMENT des résultats;
3. la DÉCISION à porter sur les activités à entreprendre suite au jugement posé.

Ces étapes sont d'importance égale et forment un tout indissociable.

1. La mesure

À l'étape de la **mesure,** l'enseignant ou l'enseignante devra participer aux niveaux suivants :

- le **choix de l'activité** de compréhension orale pour faire ressortir le niveau de performance de l'élève par rapport aux objectifs d'apprentissage. **Cette activité devra être de même niveau de difficulté que les première et seconde activités;**
- **des instruments de mesure** à construire en prévision d'une interprétation critériée des informations recueillies;
- la **collecte des données** concernant la performance de l'élève en situation de compréhension orale.

Au niveau de la collecte des données, l'enseignant ou l'enseignante utilisera comme critère d'évaluation, les **mêmes** objectifs d'apprentissage qui ont été identifiés avant de débuter l'activité. Ces objectifs restent identiques pour chacune des activités, qu'il s'agisse de la première activité, de la seconde

activité servant de réinvestissement où de la troisième pour l'étape de l'évaluation.

Cette cohérence au niveau des objectifs d'apprentissage assure à la fois la concentration, l'apprentissage de l'élève et la valeur de l'évaluation.

- Exemple de mesure en évaluation

Les objectifs spécifiques, fixés par l'enseignant ou l'enseignante lors de sa planification, servent de critères pour la cueillette d'informations lors de l'évaluation des élèves en compréhension orale pour un discours à caractère incitatif.

Activité de compréhension orale (10e année)

- Intention de communication à satisfaire :
  S'informer pour agir
- Habileté à développer :
  Écouter des discours incitatifs
- Processus mental à utiliser :
  Évaluer l'information
- Activité à réaliser :
  L'élève visionnera l'annonce publicitaire «X» pour s'informer du produit et pqrtera un jugement de valeur sur les motifs invoqués pour vendre ou promouvoir ce produit.

Cette activité choisie fera ressortir le niveau de compétence de l'élève face à l'habileté à comprendre un discours oral à caractère incitatif.

Il faudra que l'enseignant ou l'enseignante s'assure que l'activité, qui sera proposée aux élèves lors de la phase **Évaluation**, soit du **même degré de difficulté** que les activités qui ont été réalisées pour développer (première activité) et consolider (seconde activité) l'habileté à écouter une forme de discours spécifique. Par exemple, si l'élève a été mis en situation où il devait porter un jugement de valeur, (évaluer) à partir des informations données explicitement dans les annonces publicitaires, l'activité proposée en

évaluation devra être **de même nature, tant au niveau de l'habileté de la forme du discours et des objectifs spécifiques que du processus mental utilisé.** Le sujet ou thème de l'annonce publicitaire pourra être différent.

- Exemple d'un instrument de mesure

En prévision d'une interprétation critériée des résultats obtenus, lors de la réalisation de l'activité en évaluation, l'enseignant ou l'enseignante devra préparer un instrument de mesure. Ce dernier pourra prendre la forme d'une **grille d'observation** pouvant favoriser la cueillette de données sur la façon dont l'élève se comporte (comportements observables) pour satisfaire son intention de communication. Il est important que le niveau de performance recherché, c'est-à- dire attendu de l'élève à cette étape-ci du développement de cette habileté, soit clairement indiqué dans la grille d'observation qui servira d'évaluation.

Cette grille d'observation doit contenir les informations relatives à l'habileté (processus mental et objectifs spécifiques) que l'élève doit développer et à son intention de communication à satisfaire. La grille inclut aussi le seuil de performance fixé par l'enseignant ou l'enseignante, la performance réalisée par l'élève pour chacun des objectifs et s'il y a lieu, la conversion en points attribuée pour chaque objectif spécifique identifié (Voir à cet effet le document d'appui **L'évaluation du français au secondaire**).

Il faut se rappeler que l'interprétation critériée fait référence à la performance visée lors de la réalisation de l'activité de compréhension. Le seuil de performance à atteindre pourra varier, selon le nombre de fois que l'élève aura vu cet objectif l'année précédente ou pendant l'année en cours. **C'est à l'enseignant ou à l'enseignante qu'il revient de fixer ces seuils de performance, selon la capacité de son groupe.** Ce seuil sera élevé au fur et à mesure que les élèves développeront cette habileté, d'un module à l'autre et non à l'intérieur d'un même module.*

*Un module représente une unité complète de quatre phases : planification de l'enseignant, développement, réinvestissement et évaluation.

Pour faciliter la cueillette d'informations sur la performance de l'élève (comportements observables) l'enseignant ou l'enseignante pourra utiliser une grille d'observation semblable à celle de la page suivante, à titre d'exemple.

Intention de communication :

S'informer pour agir.

Habileté à développer :

Écouter un discours incitatif.

Processus mental à utiliser :

Évaluer l'information.

Activité à réaliser :

L'élève écoutera un message publicitaire de PEPSI et décidera si le produit lui convient ou pas.

Extrait d'une grille d'observation (comportements observables de l'élève)*

Nom de l'élève : _____ (10e année)

Critères d'observations	Seuil de performance fixé par l'enseignant(e)		Performance atteinte par l'élève	Conversion en points (s'il y a lieu)
L'élève est capable d'identifier les mots/expressions qui servent à caractériser et à rendre désirable le produit	TOUJOURS SOUVENT PARFOIS RAREMENT	S	X	5 (4) 3 1
L'élève est capable de porter un jugement de valeur à partir des informations données du produit	TOUJOURS SOUVENT PARFOIS RAREMENT	S	X	5 4 (3) 1

* L'annexe -Leçons types- de ce volet présente des grilles d'observation complètes.

La grille d'observation fournit une description des **résultats attendus** pour l'atteinte de chaque objectif d'apprentissage par l'élève. Remplie, elle fournira des indications quant à la **performance atteinte par l'élève** pour chacun de ces objectifs.

Le seuil de performance à atteindre par l'élève est indiqué par le «S». L'interprétation de la performance de l'élève se fera en comparant sa performance «X» avec le seuil de performance fixé par l'enseignant ou l'enseignante dans la grille d'observation. Si, pour un objectif spécifique, l'élève a relevé les informations nécessaires pour satisfaire son intention de communication, il aura alors atteint le seuil de performance que l'enseignant ou l'enseignante a déterminé et méritera une bonne note, même s'il n'a pas réussi à recueillir toutes les informations.

2. Le jugement de la performance de l'élève

Après l'interprétation des résultats obtenus par l'élève, l'enseignant ou l'enseignante devra juger si la performance de l'élève, pour chaque objectif prescrit, est satisfaisante ou non. C'est l'étape du jugement de la performance de l'élève. Ainsi, si l'élève a atteint le seuil de réussite prescrit pour l'objectif au niveau de l'habileté, l'enseignant ou l'enseignante jugera que l'élève a acquis un développement satisfaisant au niveau de l'habileté à comprendre un discours oral, à cette étape-ci de son développement.

3. La décision

Suite au jugement porté, l'enseignant ou l'enseignante se trouvera dans une situation où il faura décider des actions possibles. Par exemple, si d'après son jugement un élève ne peut exercer de façon satisfaisante l'habileté à comprendre à l'oral un discours incitatif, il faudra décider d'amener cet élève à réaliser une autre activité de même nature.

Il faudra être prudent et ne pas conclure trop vite à la prescription d'activités supplémentaires comme moyen de pallier certaines faiblesses qu'on aurait identifiées. Il est important de s'interroger sur la possibilité que d'autres variables environnantes aient pu influencer la performance de l'élève, le menant ainsi à une pauvre performance qui ne reflèterait pas sa vraie compétence. Le facteur temps aurait pu aussi jouer contre l'élève.

Quoi qu'il en soit, il sera essentiel que l'enseignant ou l'enseignante s'interroge sur le pourquoi de la performance d'un élève. Il ou elle pourrait aller jusqu'à chercher auprès de l'élève, au moyen d'une discussion informelle, les causes possibles d'une faible performance (tel son manque d'intérêt pour le sujet, etc.). Suite à cette vérification, l'enseignant ou l'enseignante pourrait décider de changer de stratégies d'enseignement, de reconsidérer le degré de difficulté d'un discours oral, de revoir son amorce, ou de changer la façon de proposer les activités de compréhension aux élèves, ou son seuil de performance qui était peut-être trop élevé.

3.2.5 Synthèse de la démarche pédagogique en compréhension orale

En résumé, le déroulement complet de la démarche pédagogique requerra, de la part de l'enseignant ou de l'enseignante, la planification, et de la part des élèves, la réalisation d'un minimum de trois activités signifiantes **DIFFÉRENTES,** en compréhension orale (voir le tableau synthèse ci-après).

Suite à la formulation de l'intention de communication, la première activité signifiante à réaliser portera sur le **développement** des objectifs d'apprentissage (habileté, objectifs spécifiques, processus mental) nécessaires pour satisfaire l'intention de communication.

La seconde activité visera le **renforcement** des **mêmes** objectifs d'apprentissage (**même** habileté, **mêmes** objectifs spécifiques, **même** processus mental) que lors de la **première** activité, dans un nouveau contexte de compréhension orale. Il est à noter qu'au niveau du réinvestissement, il pourra y avoir plus d'une activité signifiante de compréhension orale. Cela dépendra des besoins des élèves.

La dernière activité sera choisie et réalisée à des fins d'évaluation des **mêmes** objectifs d'apprentissage (**même** habileté, **mêmes** objectifs spécifiques, **même** processus mental) que lors des activités de **développement** et de **réinvestissement.**

Il faudra que l'enseignant ou l'enseignante s'assure que toutes les activités réalisées dans le cadre de cette démarche, aient le **même degré de difficulté.**

Autrement, il lui sera impossible de savoir jusqu'à quel point l'élève maîtrise les objectifs d'apprentissage, (habileté, objectifs spécifiques et processus mental) s'ils sont développés, réinvestis et évalués dans des contextes qui présentent des degrés de difficulté différents.

TABLEAU SYNTHÈSE DE LA DÉMARCHE PÉDAGOGIQUE EN COMPRÉHENSION ORALE (ÉCOUTE) AU SECONDAIRE POUR L'EXPLOITATION D'UN MODULE

PHASES	ACTIVITÉS	ÉTAPES À SUIVRE
PLANIFICATION DE L'ENSEIGNANT		• Identification d'un sujet ou d'un événement qui suscitera l'intérêt des élèves • Identification d'une intention de communication • Identification des objectifs d'apprentissage (habileté, objectifs spécifiques et processus mental) • Identification des éléments-déclencheurs • Identification d'un minimum de trois activités
DÉVELOPPEMNT DES OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE	une activité signifiante de compréhension orale (première activité)	• amorce • réalisation de l'activité • objectivation • acquisition de connaissances et de techniques
ADAPTATION DE LA PART DE L'ENSEIGNANT (s'il y a lieu)	l'enseignant peut changer l'activité de réinvestissement si celle planifiée ne convient pas aux élèves	• même intention de communication • mêmes objectifs d'apprentissage (même habileté, mêmes objectifs spécifiques et même processus mental que lors de la première activité)
RÉINVESTISSEMENT DES OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE	minimum d'une activité signifiante de compréhension orale (deuxième activité)	• amorce • réalisation de l'activité • objectivation • acquisition de nouvelles connaissances et de nouvelles techniques
ADAPTATION DE LA PART DE L'ENSEIGNANT (s'il y a lieu)	l'enseignant peut changer l'activité d'évaluation si celle planifiée ne convient pas aux élèves	• même intention de communication • mêmes objectifs d'apprentissage (même habileté, mêmes objectifs spécifiques et même processus mental que lors de la première activité)
ÉVALUATION DES OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE	une activité signifiante de compréhension orale (troisième ou dernière activité)	• amorce • réalisation de l'activité évaluation (jugement sur la performance de l'élève et prise de décision) par l'enseignant

4. LE DÉVELOPPEMENT DE L'HABILETÉ À PRODUIRE UN DISCOURS ORAL

4.1 Définition de l'habileté à produire un discours oral

Essentiellement, produire un discours oral, pour le locuteur ou la locutrice, consiste en leur capacité de **produire un discours (message) signifiant qu'ils communiqueront à un public cible, selon une intention précise de communication, tout en tenant compte de la situation de communication et du fonctionnement de la langue.**

Par exemple, un élève de 12e année désire exprimer son opinion, sur l'utilisation de la main d'oeuvre familiale dans les fermes, à un groupe de fermiers et fermières, membres de sa communauté. Pour réaliser son intention de communication, il devra regrouper des informations pour argumenter et justifier son opinion (économie régionale, coût d'exploitation moyen d'une ferme, nombre d'heures de travail, etc.), tenir compte de son auditoire (jeunes ou vieux fermiers et fermières, petits ou grands propriétaires terriens, niveau moyen d'éducation, etc.), tenir compte aussi de l'endroit (dehors, dans une salle, etc.), du temps (est-ce un temps où les fermiers et fermières sont très occupés ou pas) et de l'organisation (structure) de son discours.

Lorsque l'élève est placé en situation de production orale, il se voit attribuer le rôle de locuteur ou de locutrice, c'est-à-dire qu'il est en position de conception, de construction et de transmission d'un message.

Le développement de cette habileté consiste en l'**utilisation de processus mentaux** pour rechercher les informations relatives à son intention de communication (ces processus mentaux sont difficilement observables en production, puisqu'ils sont utilisés avant la transmission du message) **et l'utilisation de divers mécanismes de fonctionnement de la langue,** pour concevoir, construire et transmettre le message qui nécessite l'acquisition et l'utilisation de certaines connaissances techniques (lexique, structure de message, etc.) et **d'éléments prosodiques** (intonation, gestes, etc.,).

4.1.1 Produire un discours oral : une intention de communication à satisfaire

a) Qu'entendons-nous par intention à satisfaire?

Par intention de communication à satisfaire, il faut entendre :

- l'intention à laquelle l'élève cherche à répondre;
- la mise en branle de processus mentaux qui permettent à l'élève de traiter l'information explicite et implicite pour répondre à cette intention.

L'élève du secondaire, qui produit oralement un discours, a une intention de communication, c'est-à-dire qu'il sait **pourquoi** il produit un certain discours (il connaît les raisons, les motifs qui l'ont amené à produire ce discours). Ainsi, d'une production orale à une autre, ce n'est que l'intention de communication du locuteur ou de la locutrice qui changera. Cependant, cette intention ne pourra pas être changée, lorsqu'il s'agira pour l'enseignant ou l'enseignante d'amener l'élève à développer son habileté à produire oralement un discours spécifique avec une intention bien précise. Ce sera alors la **même** intention de communication qui sera réutilisée lors des phases **Réinvestissement** et **Évaluation,** quant à la capacité de l'élève à produire un discours oral spécifique, en fonction d'une intention de communication précise.

Ainsi, un élève ayant produit un discours oral correspondant à son intention de départ et qui a fourni les informations relatives à cette intention, en tenant compte de ses interlocuteurs ou interlocutrices, aura réussi son discours oral. Prenons l'exemple d'un élève de 10e année qui désire informer ses camarades de classe sur la course vers la colonisation de l'espace par les deux Super-Puissances, États-Unis et URSS. L'élève devra fournir des informations inconnues ou qu'il juge nouvelles pour son auditoire par rapport au sujet traité. Il devra fournir des informations qui entourent les faits et les événements cités dans son exposé, accorder plus de place à l'information objective plutôt qu'à l'expression d'opinions ou de sentiments personnels, etc. De plus, pour s'assurer de bien réaliser son intention de communication, il est important qu'il tienne compte :

- de la situation de communication (interlocuteur ou interlocutrice, référent, environnement, etc.,) et
- du fonctionnement de la langue et du discours (vocabulaire, éléments prosodiques, structure, etc.).

C'est en tenant compte de tous ces éléments que l'enseignant ou l'enseignante considérera si l'élève a réussi ou non à réaliser son intention de communication.

Si cet élève utilise un vocabulaire inadéquat (trop avancé, par exemple) ou ne parle pas assez fort pour être compris par l'ensemble de son auditoire, l'enseignant ou l'enseignante considérera alors que cet élève n'a pas réalisé, sinon en partie, son intention de communication; celle-ci était d'informer les élèves de sa classe sur la course à la colonisation de l'espace par les deux Super-Puissances, États-Unis et URSS, et, même si les informations étaient pertinentes son message n'aura pas été compris par son auditoire, ou alors partiellement.

b) Exemples de formulation d'une intention de communication en production orale

Discours informatif

Intention de communication à satisfaire :

Informer sur un sujet

Habileté à développer :

Produire oralement un discours informatif

Activité à réaliser :

L'élève produira oralement un compte rendu d'événements sur le déroulement des activités de la Cabane à sucre d'Edmonton

Discours expressif

Intention de communication à satisfaire :

Exprimer ses sentiments ou son opinion

Habileté à développer :

Produire oralement un discours expressif.

Activité à réaliser :

L'élève produira oralement un exposé à caractère expressif visant à faire connaître ses sentiments ou son opinion sur l'intégration des handicapés dans la société.

Discours incitatif

Intention de communication à satisfaire :

Informer quelqu'un pour le faire agir

Habileté à développer :

Produire oralement un discours incitatif.

Activité à réaliser :

L'élève produira oralement un message publicitaire, en vue d'informer ses camarades sur la nécessité de voter pour lui, lors des prochaines élections du Conseil étudiant.

Discours ludique/poétique

Intention de communication :

Divertir son auditoire

Habileté à développer :

Produire oralement un discours ludique/poétique.

Activité à réaliser :

L'élève produira oralement avec des camarades de classe la courte pièce de théâtre **Double jeu.** (voir Buyers Guide)

4.1.2 La production orale et les processus mentaux

S'exprimer oralement implique chez l'élève l'exercice de processus mentaux similaires à ceux qu'un interlocuteur ou une interlocutrice, en situation d'écoute, exerce pour répondre à son intention de communication. Pour construire son message, l'élève-locuteur ou locutrice devra repérer, sélectionner, regrouper, inférer ou évaluer les informations requises pour satisfaire son intention de communication orale. Toutefois, **quoique présents dans le processus de production de tout discours oral, les processus mentaux sont difficilement observables en situation de production orale,** contrairement à une situation d'écoute. Tous ces processus entrent en jeu lorsque l'élève veut conceptualiser et construire un message, lors d'une intention réelle de communication, lors des deux premières étapes «choix et organisation des informations». Le discours oral, que l'enseignant ou l'enseignante entendra, sera **le résultat de l'utilisation de processus mentaux dans la cueillette et l'organisation de l'information.**

De fait, les processus mentaux se rattachent toujours à une situation de compréhension au départ. Si l'élève regroupe de l'information afin de satisfaire une intention de communication à l'oral, il le fera souvent à partir d'une source écrite (une banque de données sur ordinateur, un article d'encyclopédie, un texte, etc.) ou orale (un film, un vidéodisque, une personne ressource, etc.), de ses expériences vécues et des connaissances du monde emmagasinées en mémoire.

4.1.3 S'exprimer oralement de différentes façons : les niveaux de langue parlée

a) Le caractère plurilingue de la langue française

La langue française est considérée comme moyen d'expression utilisé par plus de 200 millions d'individus à travers le monde. Puisque la langue ne se confine pas aux limites d'une ville, d'une région, d'une province ou d'un pays,

on doit donc accepter le fait que la langue française a un caractère plurilingue. Ce plurilinguisme est très présent dans un pays comme le Canada qui s'alimente d'immigrants de tous les pays et d'ou proviennent les Francophones (France, Belgique, Haïti, VietNam, etc.).

Il en est aussi de même, lorsque des Canadiens français d'une province émigrent vers une autre province (ex. : Alberta et Québec), ou d'une région vers une autre région (ex. : Rivière-la-Paix et Calgary). **Chaque personne provenant d'un milieu différent amène avec elle son vocabulaire, ses régionalismes, ses niveaux de langues, son accent et sa culture.**

Une personne peut, selon le contexte, utiliser divers niveaux de langue. En général, on ne s'adresse pas de la même façon à un ministre qu'à son père. Ces niveaux de langue diffèrent aussi, selon que l'on se situe en communication orale ou en communication écrite.

Le volet ÉCRITURE apportera les détails relatifs aux différents niveaux de langue, que l'on peut retrouver dans la communication écrite, bien que ceux-ci soient étroitement liés aux différents niveaux de la langue orale.

b) Définition du concept de niveau de langue

Étant donné qu'une société doit faire des choix linguistiques, tant au niveau de l'oral que de l'écrit (le choix d'une norme), cela implique que la langue parlée ou écrite peut prendre différentes formes; c'est-à-dire qu'on peut parler une même langue, mais de différentes façons.

C'est la norme qui en quelque sorte, compte tenu de l'organisation (culturelle, politique, sociale, économique) d'une société, va déterminer l'emploi de telle façon de parler plutôt que d'une autre. **Les niveaux de langue correspondent aux différentes formes que la langue peut prendre, selon le contexte où elle est utilisée et du niveau social et intellectuel de l'individu auquel on s'adressera.** Par exemple, un élève qui raconte à un camarade l'histoire d'un accident dont il a été témoin, utilisera un niveau de langue courante alors qu'il racontera ce même fait au juge avec un niveau de langue plus formel, plus soigné.

c) Les niveaux de la langue orale sont-ils semblables aux niveaux de langue écrite?

La langue orale et la langue écrite utilisent deux canaux ou modes d'expressions différents pour favoriser la communication. La communication orale utilise le système phonatoire; la communication écrite utilise le système graphique.

La langue orale est, de par sa nature même, beaucoup plus spontanée que la langue écrite. La langue écrite est beaucoup plus élaborée. Elle exige un plus grand effort de réflexion et d'organisation au niveau de la structure des phrases, des paragraphes, de la structure générale d'un discours, de l'orthographe d'usage et de l'orthographe grammaticale. La langue écrite doit être en quelque sorte **mieux** organisée, parce qu'elle n'a pas pour la soutenir les divers para-langages (éléments prosodiques) qui accompagnent la langue parlée.

Par exemple, supposons que vous enregistrez une conversation entre adultes ou entre enfants; à l'écoute, vous vous rendrez compte d'un certain nombre de phénomènes qui ne se retrouvent pas à l'écrit : variations de l'intonation, imprécisions de certaines idées, phrases incomplètes, etc.). Afin de rendre cette conversation compréhensible, il faut l'organiser. Il faudra un effort de réflexion soutenu pour en faire un texte bien structuré, tel que la norme de l'écrit l'exigera.

d) Contexte langagier (situation de communication)

Avant d'élaborer sur les différents niveaux de la langue parlée, il importe de connaître les situations qui incitent un individu à parler sa langue en utilisant un certain vocabulaire, certaines structures de phrase, un niveau de langue précis et en adaptant ce langage à la situation de communication prédominante.

Selon Northrop Frye, la société dans laquelle nous évoluons a créé trois paliers de langue orale qui répondent à des besoins bien précis de l'individu :

1. Le **langage de l'expression de soi** : il s'agit de la conversation usuelle, langage de tous les jours, du quotidien;
   ex. : «Passe-moi le sucre».; «Quelle heure est-il?»

2. Le **langage fonctionnel et technologique** : il s'agit du langage professionnel spécialisé, clair, précis et efficace des médecins, des enseignants et enseignantes, des hommes et femmes politiques, des hommes et femmes de sciences, des hommes et femmes d'affaires, des prédicateurs, etc.,
   ex. : les céphalées sont fréquentes en cas d'hyperthermie (les maux de tête sont fréquents en cas de forte chaleur).

3. Le **langage de l'Art** : il s'agit du langage de l'expression et de l'imagination, langage littéraire où se situe la poésie, le théâtre, le roman, etc.
   ex. : Cette étincelle de bonheur embrase mon cœur.

Le contexte langagier dans lequel les gens évoluent, détermine le palier linguistique que les locuteurs et les locutrices utiliseront pour répondre à un besoin précis de communication.

e) <u>Adapter son niveau de langue orale à la situation de communication présente</u>

L'utilisation de la langue orale peut se faire soit **au niveau formel** ou **au niveau familier.**

Chacune de ces catégories de la langue orale regroupe deux niveaux distincts de langue. Le niveau formel englobe le **niveau spécialisé** et le **niveau littéraire,** puis le **niveau standard** ou **neutre.** Le niveau familier englobe le **niveau populaire** et le **niveau courant.**

Le tableau qui suit illustre bien ces différents niveaux et les situations de communication (contexte langagier) qui s'y rattachent.

LES NIVEAUX DE LANGUE À L'ORAL

NIVEAU FORMEL	**NIVEAU SPÉCIALISÉ (technique savante, etc.)**	Langue très précise qui sert dans certaines disciplines. Exemples : la loi, la médecine, etc. Le vocabulaire est technique et est en général spécifiquement réservé à un champ d'activité. Il y a à peu près absence d'emplois imagés et de figures de style.
	NIVEAU LITTÉRAIRE	Texte ou document écrit avec grand soin qui est dit ou lu. Exemples : Poèmes Discours (conférence, sermons, etc.)
	NIVEAU NEUTRE ou STANDARD	Langue comprise par tous les francophones, peu importe où ils habitent : la structure de la langue (vocabulaire, syntaxe) est commune à tous les francophones. Langue des médias (radio, télévision) Langue de l'enseignement Langue des services publics (magasins, banques, ...) Langue des relations officielles
NIVEAU FAMILIER	**NIVEAU COURANT**	Langue correcte, mais plus spontanée qui fait large place à des particularismes régionaux (vocabulaire, accent) et quelques anglicismes qui, sans être admis au niveau neutre, sont compris par les gens de la région. Langue des relations familiales Langue des relations entre amis, entre copains Langue des loisirs
	NIVEAU POPULAIRE	Langue qui s'écarte de la norme tant au niveau du vocabulaire, de la syntaxe et de l'accent. Lorsque l'écart devient trop grand, on parle de dialecte ou de patois. Exemples : l'argot en France le joual au Canada Le joual est caractérisé par un grand nombre d'anglicismes, de barbarismes, d'archaïsmes tant au niveau du vocabulaire que de la structure. Le vocabulaire est très limité. Langue de la vie quotidienne des milieux populaires, c'est-à-dire dont le niveau d'instruction et le revenu sont peu élevés. Le joual fut aussi utilisé à une certaine époque par des gens conscientisés, en réaction à un contexte politique particulier.

Adapté de : Le français : un instrument de communication : Les niveaux de langue, Centre de Ressources Franco-Ontariennes, I.E.P.O, 1978.

Exemples pour chacun des niveaux de langue en communication orale

Le niveau formel/spécialisé

ex. : - une équipe de chirurgiens effectuant une opération sur un patient;
- discussion entre avocats à propos de l'application de la Constitution canadienne.

Le niveau formel/littéraire

ex. : - jouer un acte de la pièce de théâtre **Zone;**
- lire oralement un extrait du roman **La neige en deuil;**
- lire oralement un éditorial du journal **Le Franco;**
- présenter une conférence sur les femmes francophones et leur intégration dans le milieu des affaires.

Le niveau formel/neutre ou standard

ex. : - dialogue entre un vendeur de grand magasin et un client (du genre «Où puis-je trouver le rayon des sports ...»);
- communication entre un enseignant et les élèves de la classe (du genre «Qui peut m'expliquer ce qu'il faut faire dans un cas d'intoxication?»).

Le niveau familier/courant

ex. : - échange entre un adolescent et son père (ou sa mère) (du genre «As-tu faite tes devoirs?...»);
- échange entre amis
- (du genre «On-t-allé à piscine hier, mon frère et moué. Y avait aussi ma mère. S'tait l'fun! ...»).

Le niveau familier/populaire

ex. : - dialogue entre deux personnes
- (du genre «Asteure qu'jé jusse assez d'cash, j'va ête capabe d'm'acheter un char, t'sais ...»)
- extrait de la pièce de théâtre **À toi, pour toujours, ta Marie-Lou** de Michel Tremblay
- (du genre : Marie Louise p. 46 «Ben, y'en avait pus de smoothy, ...!»)

Autres exemples

- J'ai une céphalée aïgue - niveau formel/spécialisé
- J'ai un terrible mal de tête - niveau familier/courant
- J'ai un maudit mal de bloc - niveau familier/populaire
- Lise a revêtu sa robe d'hyménée - niveau formel/littéraire
- Lise a mis sa robe de mariée - niveau familier/courant

4.2 Le choix de la langue

4.2.1 Le milieu

La communauté franco-albertaine est minoritaire, quant à sa langue et à sa culture au sein de sa province. La situation géographique, le contexte économique et socioculturel anglo-albertain dominant, ainsi que la faible proportion d'individus francophones (environ 3% de la population albertaine) font que les Francophones de l'Alberta sont grandement influencés par le mode de vie, les médias, la littérature, la musique, la langue et la culture anglophones, etc.

Sur le plan linguistique, les conséquences de cette situation se font sentir : le vocabulaire et la syntaxe sont empreints de cette influence, d'autant plus que l'utilisation de la langue française à l'extérieur de la salle de classe est généralement limitée (famille). De plus, il faut tenir compte du fait que l'élève franco-albertain peut être considéré comme étant bilingue puisqu'il possède généralement un bagage linguistique anglais équivalent, sinon supérieur à son bagage linguistique français, à moins que des éléments viennent contrebalancer cette influence (voir à cet effet la recherche de Rodrigue Landry). Ceci aura aussi une incidence sur la capacité de s'exprimer dans sa langue maternelle. Il est plus facile de parler la langue de la majorité, surtout lorsqu'on est plus à l'aise dans celle-ci, plutôt que dans sa propre langue. Pour beaucoup de Francophones, l'usage de l'anglais apparaît comme étant plus valorisant que l'utilisation de sa langue maternelle. En effet, les amis et les loisirs, deux éléments qui exerçent une grande influence sur la vie de l'adolescent, sont généralement de langue anglaise. Heureusement, plusieurs organismes, tels que Francophonie-Jeunesse, les ligues d'improvisation ou les troupes théâtrales,

etc., accroissent leur nombre d'activités et de rencontres; ils contribuent ainsi à amener les jeunes à vivre davantage leur langue dans des pratiques signifiantes d'activités francophones.

Enfin, ajoutons que certaines caractéristiques de la langue française, propres aux Francophones du Canada en situation minoritaire, sont intégrées à la langue orale; il s'agit de mots ou d'expressions appelés canadianismes et archaïsmes. De plus, n'oublions pas que chaque coin du pays développe aussi ses propres régionalismes. Ces canadianismes, archaïsmes et régionalismes sont maintes fois utilisés dans la langue parlée canadienne-française. L'utilisation de ces mots et expressions propres aux Canadiens français ne font que refléter la réalité d'un milieu dont chaque groupe (Acadiens, Québécois, Franco-Manitobains, Franco-Albertains, etc.,) est originaire, apportant cette couleur qui les distingue les uns des autres, tout en faisant la richesse de la langue française au Canada.

4.2.2 Quelle est la norme franco-canadienne?

Une norme linguistique est un ensemble de prescriptions qui découlent d'un choix. Celui-ci est fait par l'ensemble d'une société ou par quelques-uns de ses éléments les plus influents.

Il y a encore peu de temps, la norme appliquée, le modèle, était le français «international» et le français «parisien». Il n'était pas question de déroger de la langue de la «Mère-patrie», c'est-à-dire la France. Depuis peu, bon nombre de linguistes et de pédagogues en sont venus à constater qu'il était inconcevable d'avoir une seule norme linguistique pour plus de 200 millions d'individus répartis dans 41 pays du monde. C'est ainsi qu'au Canada, on reconnaît maintenant comme norme ce que les linguistes ont appelé «le français standard canadien» qui accepte toutes les structures de base du français international, auxquelles se greffent les mots et expressions du pays qui expriment certaines réalités typiquement canadiennes.

4.2.3 Quel genre de français parlent les élèves franco-albertains?

Il s'agit généralement du français qu'ils ont appris dans leur famille, c'est-à-dire un français spontané familier/courant. En Alberta, on rencontre peu de jeunes qui parlent un niveau de langue familier/populaire (joual). Cela s'explique par le fait que la langue française dans l'Ouest canadien a peu évolué et est demeurée, en quelque sorte la langue des ancêtres.

Cela s'explique aussi par le fait que les Franco-albertains sont demeurés longtemps isolés, n'ayant que peu de contact avec le monde francophone extérieur (moyen de transport très lent, échanges avec le monde francophone très rares, peu de médias francophones). Les seuls contacts demeuraient au sein même de la communauté, dans la famille, entre amis, lors de rencontres sociales ou à l'église. À cette époque, il n'y a eu pour ainsi dire que le journal **La Survivance**, puis **Le Franco**, la radio (un seul poste) et depuis quelques années la télévision (un seul réseau : **CBXFT**) qui permettait encore d'avoir un lien avec le monde francophone de l'intérieur et de l'extérieur de l'Alberta. Même encore à l'heure actuelle, il existe un bon nombre de familles franco-albertaines qui ne reçoivent ni **Le Franco**, ni la radio ou la télévision française; alors que dans certaines autres régions, deux autres réseaux de télévision française **(TVA et TV5)** offrent des émissions aux abonnés de la câblo-distribution.

De ce fait, on ne peut blâmer les Franco-albertains d'utiliser le vocabulaire anglais pour désigner toute nouvelle réalité, puisqu'ils ne possèdent pas dans leur répertoire, l'équivalent en français. Ainsi, on constatera, et ce, à cause des influences du milieu environnant, que le niveau de langue familier ou courant des jeunes Franco-albertains est davantage empreint d'anglicismes que celui des jeunes Francophones majoritaires (par ex. : les Québécois)

4.2.4 Le français familier ou courant est-il acceptable?

La langue est un outil de communication et de développement personnel et social. Comme nous venons de le mentionner, les élèves franco-albertains parlent, en général, un français spontané familier ou courant qui correspond à celui des gens d'une région particulière. Ils utilisent ce niveau de la langue orale dans des situations de la vie quotidienne : famille, amis et activités

francophones, puisque ce niveau de la langue orale répond aux besoins des gens de cette région dans la majeure partie des situations de communication.

Toutefois, les élèves du niveau secondaire seront dans certaines circonstances, amenés à utiliser un niveau de langue plus formel lorsqu'il s'agira d'école (enseignement, relation enseignant ou enseignante et élève, radio-étudiante, etc.), de travail (si l'adolescent occupe un emploi où il doit faire usage du français), des services publics (si par exemple, il désire s'adresser à un organisme fédéral comme le bureau de poste ou le centre de main-d'oeuvre, des organismes socioculturels s'il fait partie d'un organisme, tel que Francophonie-Jeunesse), etc.

4.2.5 Quelle est la norme souhaitée à atteindre par un jeune Franco-albertain?

Amener l'élève à maîtriser et utiliser à l'oral la norme linguistique préconisée «Le français standard canadien» peut sembler utopique et irréaliste puisque cela s'avère déjà difficile pour les adultes. Cependant, l'enseignant ou l'enseignante devrait pouvoir amener l'élève à comprendre **qu'enrichir sa langue pour essayer d'être compris par un plus grand nombre de Francophones,** lui procurera une plus grande liberté d'action partout au pays, puisqu'il pourra être compris par l'ensemble des Canadiens français. N'est-il pas frustrant que deux individus de même langue, mais de milieux différents ne puissent pas se comprendre? L'élève pourra davantage s'en rendre compte, s'il a l'occasion d'effectuer un voyage échange avec un francophone de l'Est du pays.

4.2.6 Quelle pédagogie l'enseignant et l'enseignante devraient-ils adopter pour amener l'élève à enrichir son parler?

Il existe deux types de pédagogie quant à l'enseignement de l'oral. L'une vise à corriger systématiquement l'élève, c'est **la pédagogie de la correction.** L'autre vise à développer son langage à partir des connaissances linguistiques déjà acquises, c'est **la pédagogie du développement.**

a) La pédagogie de correction

Les approches pédagogiques structurales, formalistes et fonctionnelles (voir le **Cadre conceptuel**, secondaire) considèrent la langue maternelle approximative, mal structurée, pauvre, renfermant des maladresses, des termes impropres; bref, une langue dénormalisée. De plus, aucune différence n'avait été établie entre langue orale et langue écrite : la norme linguistique applicable à l'oral correspondait à celle de l'écrit. Ainsi, l'enseignant ou l'enseignante, «maître de tout savoir», avait pour tâche d'extirper de la langue parlée de l'élève toutes ses «fautes» (ou tout écart à la norme) et de purifier cette langue selon la seule norme établie, uniforme, homogène et applicable pour tous. L'enseignant ou l'enseignante, interrompant l'élève chaque fois qu'il recensait une «faute», lui demandait de rectifier et d'imiter un modèle proposé par l'adulte. On peut se demander si, avec cette pédagogie de correction, l'enseignant ou l'enseignante n'avait pas pour tâche d'amener l'élève à développer une langue orale littéraire, formelle, utilisée en réalité uniquement par une certaine couche sociale de la société (les intellectuels, les universitaires, etc.) et dans des situations formelles.

En fait, on peut se demander si **cette pédagogie de correction n'a pas apporté aux jeunes la crainte de s'exprimer, leur ayant souvent fait comprendre qu'ils parlaient mal.** De plus, il est certain que ce type de pédagogie peut être considéré comme une **atrophie au développement et à l'expression de la pensée de l'élève,** puisque **cette pédagogie montre peu d'intérêt pour les idées de l'élève.** Reprendre constamment la production orale d'un élève ne peut que le décourager et même le dégouter à vouloir s'exprimer. Le jeune Franco-albertain optera alors pour l'utilisation de la langue anglaise.

À l'heure actuelle, après avoir reconnu l'existence de plusieurs variétés de langue, l'application d'une norme linguistique unique a quelque peu été modifiée et accepte maintenant une certaine hétérogénéité dans la façon de parler correctement la langue, selon le milieu (région ou pays) d'où la personne est originaire.

Il faut dire que d'autres notions importantes, relatives à l'enseignement de la langue orale, étaient pour ainsi dire inconnues du «monde de l'Éducation». Par exemple, ces approches préconisées ne tenaient pas compte de la capacité d'un élève d'emmagasiner tout un éventail de connaissances lexicales, grammaticales, phonologiques, morphologiques et syntaxiques et de le régurgiter tel quel (suivant le modèle). Ces approches pédagogiques ne tenaient pas compte non plus du fait que l'apprentissage de la langue doit se faire graduellement, en respectant la capacité d'abstraction de l'élève pour comprendre la langue et sa capacité d'utiliser ce qu'il acquiert dans différents contextes.

En plus de constituer un moyen d'expression de la pensée, nous avons mentionné que la langue était le reflet d'une réalité, reflet d'une culture, reflet d'une identité. Roulet (1976) voit la langue comme **«une composante essentielle de l'identité et de l'intégrité personnelles et culturelles d'un individu»**. À reprendre constamment quelqu'un sur sa façon de s'exprimer, on ne peut qu'amener cette personne à **interpréter les corrections de son langage comme étant un jugement de valeur (négatif) quant à son milieu et en même temps de sa culture.** De plus, dans les milieux francophones minoritaires, tels qu'en Saskatchewan ou en Alberta, on peut comprendre à partir de cette hypothèse, le fait que certains individus soient honteux et gênés de parler leur langue, et qu'ils finissent par éviter leur milieu et rejeter leur culture.

Il est donc facile de qualifier cette pédagogie de correction comme étant une pédagogie de régression qui, au lieu de permettre à l'élève de développer son langage, ne fait que stagner ou régresser le développement de sa pensée.

b) <u>La pédagogie de développement</u>

L'approche communicative préconisée par le programme de français au secondaire favorise une pédagogie de développement, plutôt qu'une pédagogie de correction, quant à l'apprentissage de la langue orale.

Contrairement à la pédagogie de correction, il ne s'agit pas de considérer comme dénormalisé et mauvais le langage de l'élève franco-albertain, mais

plutôt de **partir de son bagage linguistique et de l'enrichir, l'étendre, le développer.** Il s'agit d'amener l'élève à utiliser un langage qui puisse répondre à un besoin précis (intention), dans une situation de communication particulière.

Cette pédagogie de développement, centrée sur le développement de la personne, amène l'élève à jouer un rôle actif au moyen d'activités signifiantes et stimulantes de communication, lui permettant ainsi d'être le principal agent de son développement linguistique.

Selon Toresse (1977), il existe six champs d'activités qui favorisent le développement de l'oral chez l'élève :

- **la mémoire :** reconstitution dans l'ordre du contenu d'un discours ou d'une émission télévisée qu'on vient d'entendre, après avoir trié et classé les idées, etc.;
- **l'observation** du réel et des images;
- **l'imagination :** une invention d'un ou de plusieurs dénouements à une histoire, élaboration d'un conte en commun, etc.;
- **la discussion :** pratique collective de l'entretien spontané ou préparé, du débat, etc.;
- **l'action :** les jeux dramatiques, les marionnettes, etc.;
- **les jeux :** qui suis-je?, ni oui, ni non, etc.

Lors du déroulement de ces activités, il importe que l'enseignant ou l'enseignante ne corrige pas simultanément les imperfections du langage de l'élève, mais plutôt permette à celui-ci de dire ce qu'il a à dire, avant de réagir positivement ou négativement au message ou à la façon dont le message fut produit. Il s'agira pour l'enseignant ou l'enseignante de s'arrêter davantage sur la signification des idées plutôt que sur la forme, à moins que la façon d'exprimer les idées (la forme du langage) ne soit une entrave à la compréhension de celle-ci par l'interlocuteur ou l'interlocutrice. **L'enseignant ou l'enseignante devra aussi tenir compte du stade de développement de l'élève, c'est-à-dire de ne pas s'attendre à ce qu'il s'exprime comme un adulte si cet élève n'est âgé que de 13 ou 15 ans.**

À partir de ces informations, la relation d'aide à l'élève consiste à recourir soit à une «correction» **expansive** (expansion), soit à une «correction» **extensive** (extension).

- Dans le premier cas, l'enseignant ou l'enseignante ne fait que reformuler l'énoncé de l'élève sous une forme syntaxique complète ou plus développée, sans rien y ajouter.
- Dans le second cas, l'enseignant ou l'enseignante reformule l'énoncé de l'élève et s'étend davantage sur le sujet en complétant l'énoncé à l'aide de certaines informations, action «corrective» valorisante pour l'élève.

Ces deux techniques de correction, l'expansion et l'extension, ont l'avantage de s'intégrer à l'interaction verbale, sans briser le dialogue. Elles sont davantage perçues par l'élève comme étant une relation d'aide indirecte (un support) apportée par l'enseignant ou l'enseignante pour éclaircir ses idées. Ce sera après l'objectivation, lors de la discussion après l'exposé, que les autres élèves et l'enseignant ou l'enseignante amèneront l'élève-locuteur ou locutrice à prendre conscience de ses forces et de ses points à améliorer. **Cette pédagogie du développement respecte la liberté de parole de l'élève et lui permet de s'exprimer spontanément.** Aucun adulte n'accepterait de se faire constamment reprendre sur son énoncé ou ses idées. La pédagogie du développement donne à l'enseignant ou à l'enseignante le rôle de faire progresser l'élève, de le sécuriser dans ses essais et de l'amener à une maîtrise de plus en plus sûre de sa langue maternelle. Ensuite, à utiliser cette langue de façon efficace pour satisfaire son intention réelle de communication et son besoin d'épanouissement personnel.

c) Qu'en est-il du registre de l'élève?

Amener l'élève à maîtriser de plus en plus sa langue et l'utiliser de façon efficace, implique la nécessité d'accroître son répertoire linguistique, afin de nuancer et préciser les informations relatives à son intention de communication. Ce qui ne veut pas dire qu'il faille dresser des listes de mots, que les élèves devront mémoriser et les transformer en quelque sorte, en dictionnaire vivant. Il s'agit plutôt pour l'enseignant ou l'enseignante, à partir de situations réelles de communication, d'utiliser les productions spontanées des élèves pour développer des moyens linguistiques (ex. :

structure d'un discours), élargir le répertoire verbal et enrichir le vocabulaire de l'élève afin qu'il puisse mieux satisfaire son intention de communication. Enfin, **aider à l'élaboration du langage de l'élève ne devrait pas être uniquement la responsabilité du cours de français.** Cette responsabilité pourrait, en partie, être partagée par les enseignants et enseignantes des autres cours (études sociales, sciences, etc.) et par les divers agents éducateurs (parents, etc.). Cette **étroite collaboration ne peut qu'aider au développement du langage de l'élève.**

4.3 Les éléments prosodiques et le langage non-verbal

4.3.1 Les éléments prosodiques

La production d'un discours oral, quel qu'il soit, relève d'un ensemble d'éléments (structure du discours, etc.) dont les éléments prosodiques font partie.

Qu'entendons-nous par «éléments prosodiques»?

Les éléments prosodiques facilitent la communication entre le locuteur ou la locutrice et son interlocuteur ou interlocutrice, car à la parole s'associent le geste, le débit, le volume, etc. renforçant spontanément le message ou l'intention du locuteur ou locutrice, tout en permettant de garder l'intérêt de l'interlocuteur ou l'interlocutrice. Ainsi, les éléments prosodiques se regroupent en deux catégories de signes : **l'auditif** (le verbal) et **le visuel** (le non-verbal).

L'auditif ou langage verbal est caractérisé par la voix, la parole avec différentes nuances liées à son timbre, son intonation, son articulation, sa prononciation et son débit. **Le visuel ou langage non-verbal** est caractérisé par l'expression du visage, les mouvements du corps, les gestes, les bruits, etc.

Francine Girard (1980) évalue la quantité de matière signifiante, que ces signes transportent dans une conversation courante, à 35% pour le langage verbal et 65% pour le langage non-verbal. La voix et le corps supportent en général le message que transmet le locuteur ou la locutrice. Il suffit, par exemple, d'observer une personne en train de dialoguer avec une autre pour constater que

la voix et les gestes sont associés de façon constante à la conversation, rendant celle-ci vivante et intéressante.

Ces éléments prosodiques sont davantage intensifiés lorsqu'un locuteur ou une locutrice produit un discours expressif (joie, tristesse, opinion, etc.); s'il lui arrive d'utiliser de temps à autre un vocabulaire ou des expressions incompréhensibles pour l'interlocuteur et l'interlocutrice, le langage non-verbal aidera ceux-ci à capter et comprendre le message du locuteur ou de la locutrice. Il en est ainsi pour une personne qui ne comprend pas très bien tous les éléments d'une langue étrangère, la façon de dire (les signes auditifs), l'attitude du corps, l'expression du visage, etc. (les signes visuels) ne pourraient qu'aider cette personne à davantage saisir le message véhiculé.

Les éléments prosodiques

la voix	- la hauteur - le timbre - le volume
l'élocution	- la prononciation - l'articulation - l'intonation → accent tonique → accent grammatical - débit → la vitesse → la pause

a) Les signes auditifs

Ces signes se manifestent au niveau de la voix (son) et de l'élocution (diction).

1. La voix

Certaines caractéristiques de son (la hauteur, le timbre et le volume) produites par la voix permettent de différencier les individus entre eux.

- La hauteur

Il s'agit du registre de la voix d'un individu, allant du très grave au très aigu (voix perçante, criarde, grave, etc.). La hauteur s'ajuste en général avec l'âge de l'individu. Par exemple, il est facile de distinguer la hauteur de la voix entre un enfant, un adolescent et un adulte. De même la hauteur de la voix d'un homme est différente de celle d'une femme.

- Le timbre

C'est lui qui différencie des voix de hauteur et de force identiques et caractérise les voix des individus. Par exemple, les adolescents ont un registre de voix similaire, tout en ayant des timbres de voix différents. La gamme des timbres de voix est large, elle va du sourd au sonore, en passant par le grave, l'aigu et l'aigre. Par exemple, si quelqu'un de familier vous téléphonait, vous pourriez le reconnaître sans que la personne ait à se nommer, grâce à son timbre de voix. On peut aussi penser à une chorale où l'on retrouve les tenors, les basses, les altos, les sopranos, etc.

Il arrive que dans certaines circonstances, le timbre de voix change. Par exemple, lorsque le locuteur ou la locutrice ont le trac ou lorsqu'ils sont émus. Ces changements se manifestent par un étranglement de la voix, la voix peut être haut perchée, etc.

Pour éclaircir son timbre de voix, l'élève devrait racler sa gorge, prendre une bonne respiration avant de commencer son exposé oral, et bien ouvrir sa bouche plutôt que de parler les lèvres serrées.
Si on peut amener l'élève à éclaircir son timbre de voix, on pourra par contre difficilement l'amener à le modifier, surtout en ce qui concerne les adolescents où la voix est en métamorphose et n'a pas atteint son stade final de développement. De plus, le sexe détermine généralement le timbre de voix d'une personne : une fille aura plutôt un timbre aigu alors que celui du garçon sera plutôt grave. Certaines personnes peuvent ajuster et améliorer leur timbre de voix; cela se retrouvera surtout au niveau du chant et plus rarement pour le simple fait de parler.

- Le volume

Il s'agit de la force, de la portée de la voix, allant de fort à faible. Par exemple, un élève ayant à faire un exposé oral devant toute une classe, devra projeter sa voix pour se faire entendre de tous. Il s'agit donc de varier le volume de sa voix selon l'auditoire ou la dimension de l'endroit où il se trouve. Au cours d'un exposé oral, le volume de sa voix devra aussi varier lorsqu'il s'agira d'attirer l'attention de l'auditoire sur certains points particuliers ou ouvrir des parenthèses.

2. L'élocution (la diction)

L'élocution ou diction est l'une des composantes essentielles de la parole, puisqu'elle concerne la qualité des formes sonores (prononciation), la clarté de l'élocution (articulation) et la vitesse de déroulement du flot de paroles (débit), le ton sur lequel le message est produit (l'intonation). La prononciation, l'articulation, le débit (vitesse et pause) et l'intonation représentent donc les différents aspects de la diction.

- La prononciation

Selon le Petit Robert (1984), la prononciation «c'est l'art, la manière de prononcer les phonèmes, les mots d'une langue, conformément aux règles, à l'usage».

Il y a donc des règles de base qui régissent la prononciation des phonèmes et des mots. Ces règles, l'enfant commence à les acquérir, inconsciemment, dès qu'il commence à prononcer des mots. Il reproduit les phonèmes des parents, de ses frères ou de ses soeurs, qui lui servent de modèles. Cet apprentissage se fait donc avec les gens de son milieu environnant où il apprend à parler. En général, les parents corrigent un mot mal prononcé par l'enfant (ex. : marcher au lieu de marser). C'est à force de répéter et d'utiliser ce mot qu'il arrivera alors à le prononcer correctement, à la façon dont ce mot est prononcé dans le milieu. Au fur et à mesure que l'enfant vieillira, il aura l'occasion d'élargir son répertoire linguistique, tant à l'école qu'à l'extérieur de l'école. Toutefois, c'est surtout à l'école qu'il apprendra à prononcer correctement de nouveaux mots, à peu près en même temps qu'il apprendra à les lire et à les écrire. Malgré tout, il sera facile de constater que la langue orale se développe plus rapidement que la langue écrite. Arrivé au secondaire, l'élève continue à apprendre à prononcer correctement de nouvaux mots, son champ linguistique se développe, s'étend, s'enrichit au contact d'activités signifiantes.

Amener l'élève à une prononciation correcte des mots

Au secondaire, l'élève doit davantage faire attention à sa prononciation au fur et à mesure que les années passent, car si lors d'un discours oral, des mots mal prononcés peuvent être acceptables chez l'enfant, ils le seront beaucoup moins chez l'adolescent ou l'adolescente et peu tolérés chez l'adulte; ils risqueraient de compromettre son discours ou son intervention lors d'une discussion entre plusieurs intervenants ou intervenantes. La prononciation doit donc être la plus claire possible. Par exemple, prononcer cheval au lieu de ch'val dans une conversation. Toutefois, il ne faut pas penser que tous les mots mal prononcés sont considérés comme des erreurs graves ex. : on acceptera «chfal» dans la langue familière, de même que mon «pére», si c'est la façon dont les gens du milieu le prononcent. Ce qui importe, c'est de se débarasser de toutes mauvaises prononciations, qui pourraient nuire à la compréhension du discours et à la crédibilité du locuteur ou de la locutrice, dans une situation de communication formelle.

Il importe aussi de tenir compte de la situation de communication du milieu, car certains mots bien prononcés dans une région seront peut-être mal compris ou interprétés différemment dans une autre région (ex. : En Acadie, le verbe quérir se prononce [kri]). Une mauvaise prononciation peut être aussi causée par le fait qu'une personne n'ouvre pas suffisamment la bouche pour parler (parle les dents serrées) ou, dans certains cas, des personnes qui ont des problèmes d'élocution; il y a aussi ceux ou celles qui parlent tellement vite qu'ils escamotent la plupart des syllabes des mots qu'ils prononcent. Il arrive souvent que ces problèmes de prononciation soient reliés à la nervosité, au stress, à l'inconfort du locuteur et de la locutrice, face au discours qu'ils doivent prononcer ou face à leurs interlocuteurs ou interlocutrices.

La prononciation renseigne l'interlocuteur ou l'interlocutrice en différents points. Le fait de prononcer un mot, d'une façon plutôt que d'une autre, peut se rattacher au niveau de langue employé par le locuteur ou la locutrice et permet donc d'inférer sur son milieu (social surtout) de provenance régionale ou nationale par l'accent de celui-ci. Par exemple, un Franco-albertain se distingue d'un Québécois ou d'un Français (de France). La prononciation est donc à l'origine des accents et, par conséquent, elle reflète le milieu socioculturel dans lequel le locuteur ou la locutrice évolue. Un immigrant ou une immigrante francophone verra cet accent se transformer au cours des années et finira bien souvent par prendre l'accent de son milieu d'adoption.

Enfin, certains mots peuvent être ambigus quant à leur prononciation. Par exemple : nerf (ner), damner (daner), oignon (ognon), respect (respè), sculpter (sculté), etc. La prononciation de ces mots ne respecte pas la façon dont le mot est écrit. La difficulté de prononcer certains mots, peut donc apparaître à l'élève (surtout lors d'une lecture à voix haute), s'il n'a jamais ou peu entendu ces mots. L'enseignant ou l'enseignante, en situation de production orale, devra alors montrer à l'élève comment prononcer ces mots, lorsque l'occasion s'y prêtera dans un contexte signifiant, et en lui fournissant l'occasion de réutiliser ces mots «irréguliers».

L'élève peut aussi se référer au dictionnaire pour savoir comment prononcer le mot pourvu qu'il sache lire la phonétique internationale.

Certains mots, beaucoup plus usuels que d'autres, doivent être prononcés correctement sans hésitation, comme par exemple nerf, oignon, etc. D'autres, peu fréquents ou même rares, tels que : imbroglio (imbrolyo), encoignure (encognure), etc., ne devraient pas faire l'objet d'une étude particulière, sauf si la prononciation de ces mots nuit à la compréhension du discours. D'ailleurs, la plupart du temps, ces mots sont utilisés dans un niveau de langue littéraire que peu de monde utilise dans leur quotidien.

Ce qui importe pour l'enseignant ou l'enseignante, c'est d'**amener l'élève à prononcer correctement les mots les plus fréquents (usuels) de la langue française,** de sorte que l'élève soit en mesure de produire des discours oraux où la prononciation des mots sera claire pour faciliter la compréhension du discours.

Il ne s'agit pas pour l'enseignant ou l'enseignante de reprendre l'élève chaque fois qu'il prononcera mal un mot, mais plutôt d'attendre qu'il ait terminé de dire ce qu'il avait à dire. Il ou elle devrait pouvoir réutiliser, dans sa rétroaction, les mots mal prononcés par l'élève. C'est en écoutant les mots réutilisés que l'élève sera amené à corriger la mauvaise prononciation. L'enseignant ou l'enseignante est bien souvent le seul modèle linguistique et phonétique pour l'élève. Si le problème persiste, il sera nécessaire de voir individuellement l'élève, lui indiquer les mots mal prononcés, les plus fréquents, et lui faire pratiquer la bonne prononciation de ceux-ci. Le paragraphe 4.2.6 b «La pédagogie de développement» explique davantage l'approche «corrective» préconisée par le nouveau programme.

- L'articulation

En phonétique, l'articulation est indissociable de la prononciation. L'articulation consiste en «l'ensemble des mouvements des organes phonateurs nécessaires à la formation des phonèmes» (Petit Robert 84). En linguistique, la théorie de Martinet (1960, 1967) indique qu'il existe une double articulation qui se fonde sur la notion de choix. Ainsi, il y a deux

types de choix (les monèmes et les phonèmes) correspondant à deux niveaux d'analyse. **Les monèmes** consistent en des unités singificatives minimales, c'est-à-dire qu'à partir d'une phrase, telle que **«je vais à la gare»**, on peut diviser celle-ci en plus petites unités pourvues de sens. Le locuteur ou la locutrice procède ici à cinq choix successifs correspondant à cinq unités significatives distinctes : **je, vais, à, la, gare.**

Les phonèmes consistent en des unités distinctives, c'est-à- dire des unités formant les monèmes et servant à les distinguer les uns des autres. Contrairement aux monèmes, ces unités sont dépourvues de sens. Ainsi dans **«gare»**, le locuteur ou la locutrice a choisi les trois phonèmes **(g), (a), (r)** capables de différencier ce monème de tous ceux qui lui sont substituables dans cet énoncé : mare ou barre se différencie de gare uniquement par leur phonème **(m) ou (b).** L'articulation (ou élocution) doit donc être claire et naturelle pour éviter des confusions dans certains monèmes et par conséquent, dans la compréhension du message.

Enfin, Dauzat (cité dans le Petit Robert 1984) stipule que «la netteté de l'articulation française s'oppose au relâchement de l'articulation en anglais». Cependant, il faut remarquer que les Franco-albertains, tout comme la majeure partie des Franco-canadiens vivant dans un milieu majoritairement anglophone, subissent l'influence de la langue anglaise, quant à l'articulation de certains phonèmes. Par exemple, **«la fête»** est généralement prononcé **«la fêêête»**. Ce relâchement de l'articulation en français de certains phonèmes est beaucoup plus évident chez les jeunes que chez les adultes. Il arrive souvent que la prononciation d'un phonème à la fin d'un mot soit allongée, relâchée au lieu d'être brève. Par exemple, le phonème **(a) dans «Canada»** qui doit se prononcer brièvement comme le **(a) de «patte»,** mais que l'on entend souvent prononcer **«Canadâââ»**. De plus, il faut mentionner l'emprunt de certains sons anglais, comme le [th] ou le [K] comme, par exemple, <u>th</u>erre (terre) ou <u>K</u>anada (Canada) et même <u>K</u>anadâââ, qui sont très fréquents chez les jeunes Franco-albertains.

Amener l'élève à se sensibiliser aux différents relâchements dans sa langue

L'enseignant ou l'enseignante amènera l'élève à se sensibiliser aux différents relâchements des phonèmes présents dans sa langue en la comparant à d'autres façons de parler. En écoutant la radio ou la télévision française, l'élève pourra se rendre compte qu'il existe effectivement différentes façons d'articuler les mots, selon le milieu d'origine de la personne.

- L'intonation

Si la voix dit des mots, le ton sur lequel ces mots sont dits peut signifier plus qu'eux. En effet, «intoner c'est d'abord une affaire de sentiment, de compréhension et de conviction» (L. Bellanger 1979).

L'intonation, c'est l'expressivité de la diction qui rend la communication directe et passionnate. L'intonation est la mélodie de la phrase. Un locuteur ou une locutrice peut accentuer la voix ou l'abaisser; intoner c'est mettre de la vie dans son discours. L'absence de variation d'intonation rend le discours sans vie, ennuyeux. Des intonations variées permettent de transmettre des émotions à travers la communication et aident l'interlocuteur ou l'interlocutrice à mieux saisir le message du locuteur ou de la locutrice. L'intonation utilise la voix, sa hauteur, son timbre, son volume et son débit pour appuyer l'expression du locuteur ou de la locutrice. Des jeux d'intonation peuvent changer le sens d'un mot ou d'un message. Par exemple, Bellanger a relevé jusqu'à huit façons de dire «bonjour» : le bonjour hostile, aimable, poli, de surface, intime, etc. Pensons aussi aux intonations ironiques ou sarcastiques que certaines personnes utilisent pour exprimer l'inverse du message. Par exemple, «je suis pour le bilinguisme pan-canadien» dit avec sarcasme, signifie «je suis contre».

Lorsqu'une personne exprime son opinion vis-à-vis quelque chose ou quelqu'un, le ton sur lequel cette opinion sera exprimée sera crucial : ou l'interlocuteur et l'interlocutrice se rallieront à cette opinion ou tout simplement ils la rejeteront, non pas forcément à cause du contenu du discours, mais plutôt à cause de la façon (ton arrogant, persuasif, relaxé, insultant, etc.) dont le message a été dit. Nietzsche a déjà écrit à cet effet

que nous contredisons souvent une opinion non pas à cause de son contenu, mais plutôt à cause du ton sur lequel elle a été exprimée.

L'intonation peut refléter aussi le caractère et les humeurs d'une personne. Il y a bien des façons d'exprimer sa joie, sa tristesse, son dédain, son agacement, etc., tout simplement par le ton de son message. L'intonation peut servir également d'objet de manipulation d'un auditoire. En effet, certaines personnes peuvent, par le jeu intonatoire, manipuler l'affectivité de leurs interlocuteurs et interlocutrices et ainsi avoir une influence (négative ou positive) considérable sur leur comportement. Pensons, par exemple, aux grands rassemblements charismatiques, aux élections, aux vendeurs, etc. Les chefs, les meneurs sont en général capables d'atteindre leur but en sachant bien doser leur jeu intonatoire; ils savent à l'avance à quel auditoire ils auront à faire et l'impact que ce jeu intonatoire aura sur l'affectivité (toucher la corde sensible de la personne) des interlocuteurs et des interlocutrices.

En linguistique, l'intonation est considérée comme étant une succession de syllabes accentuées et de syllables non-accentuées, à l'intérieur d'une phrase. Il existe en fait trois types d'intonation : l'**accent tonique**, l'**accent d'insistance** et l'**intonation grammaticale.**

L'accent tonique

Les syllabes des mots d'une phrase ne sont pas toutes prononcées sur le même ton; les unes, prononcées avec plus d'intensité, portent l'accent tonique; l'accent tonique se place généralement sur les derniers mots de la phrase et à la fin d'un groupe de mots qu'on ne peut séparer, soit à cause du sens ou du rôle grammatical.

Ex. : Lorsque le nettoyage de la rivière Bow sera terminé, les jeunes s'y baigneront.

L'accent d'insistance

Il fait ressortir l'importance d'un mot, d'une idée, il exprime l'intensité d'un sentiment.

Ex. : C'est incroyable comme c'est beau!

L'accent d'insistance se situe surtout sur la première syllabe des mots.

Ex. : C'est superbe!

L'océan est une immense étendue d'eau.

Certaines personnes, en plus d'insister sur la première syllabe du mot qu'elles veulent mettre en évidence vont jusqu'à détacher le mot en séquences de syllabes (ex. : cet individu est dan-gereux) pour maximiser l'insistance et s'assurer ainsi que le message est bien saisi par l'interlocuteur ou l'interlocutrice.

Les prêtres lors de leur sermon, les politiciennes critiquant l'adversité et les reporters sportifs en sont de bons exemples. Parmi eux, certains et certaines utilisent presqu'à «tour de bras» l'accent d'insistance au point même d'en abuser.

L'intonation grammaticale

L'intonation varie selon la valeur grammaticale de la phrase. L'intonation peut être **ouvrante**, c'est-à-dire que d'après le **ton montant** de la phrase, on peut s'attendre à ce qu'un interlocuteur ou une interlocutrice réponde. Cette intonation ouvre l'écoute, attire l'attention et crée l'attente. Nous avons affaire, dans ce cas, à une phrase de type interrogative.

Ex. : Quand vas-tu au cinéma?

L'intonation peut être **fermante,** c'est-à-dire que d'après le ton **descendant** de la phrase, on peut s'attendre à ce que cette phrase comble l'attente, réponde en fait à un point particulier. Nous avons affaire, dans ce cas à une phrase de type déclarative.

Ex. : Pierre est un bon ami.

Toutefois, le sens de la phrase peut prendre une toute autre signification si je change mon intonation;

Ex. : Pierre est un bon ami.

Pierre est un bon ami.

Enfin, il y a la phrase qui utilise une **intonation expressive.** Il s'agit de **phrase exclamative** généralement très **spontanée et imprégnée d'une forte charge d'expressivité de la pensée.** Elle peut être **ouvrante** ou **fermante** selon la situation présente.

Ex. : C'est incroyable!

C'est incroyable!

<u>Amener l'élève à varier l'intonation de son discours</u>

L'intonation permet donc au locuteur ou à la locutrice d'être plus communicatif et plus expressif. Pour éviter toute monotonie lors d'un discours, il importera que le locuteur ou la locutrice veille à avoir le ton juste, de le varier au fur et à mesure que le discours se déroule, en tenant compte de l'auditoire auquel il

s'adresse; ceci afin de garder l'intérêt de cet auditoire et s'assurer que l'intention de communication soit atteinte.

L'enseignant ou l'enseignante devra **amener l'élève à varier ses intonations** au cours de la présentation de son exposé oral, selon qu'il ait à convaincre son auditoire, l'informer, l'émouvoir ou le distraire en racontant des histoires. Il importe de faire comprendre à l'élève que **la monotonie tue le discours.** À titre d'exemple, pendant quelques minutes, l'enseignant ou l'enseignante pourrait parler ou réciter un poème sans aucune variation d'intonation, pour que l'élève puisse bien prendre conscience que **varier ses intonations, c'est faire vivre son discours et rendre agréable pour l'interlocuteur ou l'interlocutrice l'écoute de ce discours.**

- Le débit

Le débit, c'est le mouvement de la parole, la vitesse à laquelle un message est communiqué.

Il y a deux aspects qui caractérisent le débit : la **vitesse** et la **pause**.

La vitesse

La vitesse moyenne d'élocution d'un individu se situe entre 120 et 180 mots à la minute (Girard 1985). En-dessous ou au-dessus de cette moyenne, on peut déduire qu'un locuteur ou une locutrice parle lentement ou rapidement. Cette moyenne passe à 200 mots à la minute pour une lecture à voix haute effectuée par un lecteur ou une lectrice non entrainé (Bellanger 1979).

Le débit peut dépendre de plusieurs facteurs : l'expérience de la prise de parole, la quantité d'idées ou de faits pouvant être transmise, la capacité de construire spontanément des phrases syntaxiquement valables (correctes), la capacité d'utiliser immédiatement un vocabulaire adéquat reflétant l'intention et la situation de communication, la façon dont le locuteur ou la locutrice respire au cours de la communication. Lors d'un discours, un locuteur ou une locutrice peut varier le débit de sa communication. Les variations de débit aident à rendre compte des différentes parties d'un discours. C'est cette variété du

débit (et de l'intonation) qui créera la richesse et l'intensité du discours. Ainsi, la pensée (les idées) s'inscrit dans un mouvement qui brise la monotonie et l'ennui chez l'interlocuteur ou l'interlocutrice.

Par exemple, un locuteur ou une locutrice peut accéler son débit pendant une anecdote ou un rappel; ralentir lorsqu'il s'agit de définitions ou d'explications; adopter un débit plus lent lorsqu'il pose une question. Si l'occasion se présente, il vous sera facile de constater cette variation de débit, en écoutant parler le meneur de jeu à l'émission **Génies en herbes**, à la télévision française de Radio Canada (CBXFT).

Le débit d'un discours peut varier spontanément selon l'attitude de l'auditoire, et pour cela, il est important que le locuteur ou la locutrice observe ses interlocuteurs et interlocutrices (voir la partie suivante : les pauses) pour adapter le débit de son discours aux réactions expressives de cet auditoire (expressions du visage); soit pour permettre le temps d'assimiler les idées exposées, soit pour passer plus rapidement certains passages du discours qui peuvent paraître insidieux.

Par exemple, il est mentionné ci-dessus qu'il est préférable de ralentir son débit lorsqu'on donne des explications, mais si d'après les caractéristiques du visage des interlocuteurs et interlocutrices ces explications apparaissent connues ou superflues, le locuteur ou la locutrice aura alors intérêt à accéler son débit pour passer rapidement ces éléments du discours et en arriver au point suivant afin de garder l'intérêt de l'auditoire.

Le débit convenable sera celui qui permettra au locuteur ou à la locutrice de se faire comprendre, soit en parlant assez lentement pour permettre l'assimilation de ce qui est dit, (nous en reparlerons dans l'autre aspect : les pauses) soit assez rapidement pour garder l'attention et l'intérêt de l'auditoire.

<u>La pause</u>

Si l'on considère que le débit correspond à la vitesse à laquelle une personne parle, il importe de mentionner que le débit s'organise aussi à partir des pauses.

La pause est en fait un temps d'arrêt, qui peut varier d'une fraction de seconde à quelques secondes, dans le débit d'un locuteur ou d'une locutrice. La pause peut-être volontaire et significative ou, au contraire, imprévue et non significative.

Les pauses volontaires et significatives sont là pour garder le contact avec l'auditoire (à cet effet, il est intéressant de se référer à la section «Stratégies en compréhension orale» «L'utilisation des silences et des pauses»(2.4.1b), où est expliquée brièvement l'utilité des pauses dans un discours.

La pause joue un rôle important dans le débit, car elle permet à l'interlocuteur ou à l'interlocutrice d'assimiler, de digérer l'information qu'on lui procure (donne). Ce court laps de temps suffit pour permettre à l'individu d'imager (de visualiser) l'idée qu'il vient de recevoir et par conséquent, de mieux la comprendre.

La pause permet aussi au locuteur ou à la locutrice de prendre le temps de regarder (d'observer surtout le visage) ses interlocuteurs et interlocutrices et de s'assurer que le transfert de l'idée s'est bien effectué.

À l'inverse, les pauses imprévues et non significatives peuvent, la plupart du temps, survenir à cause de la nervosité (le trac) du locuteur ou de la locutrice, ou de la mauvaise connaissance du sujet. La communication sera alors souvent ponctuée de [eee] marquant l'hésitation, la personne cherchera ses mots, elle piétinera, etc. D'autres éléments imprévus peuvent engendrer des pauses involontaires, comme par exemple un manque de respirations (manque de souffle) qui peut marquer un arrêt spontané dans le débit du locuteur ou de la locutrice.

Il arrive que des personnes utilisent la pause pour attirer particulièrement l'attention de l'auditoire sur l'importance de ce qui va être dit. Par contre, il y en a d'autres qui ne savent pas toujours très bien où placer les pauses dans leur communication. Cela peut avoir pour effet de semer la confusion chez les interlocuteurs et interlocutrices et faire perdre du même coup la crédibilité du locuteur ou de la locutrice. Prenons par exemple, la phrase suivante : «Robert dit Isabelle est formidable». Sans pause, le message peut paraître ambigu.

Mais en y ajoutant une pause, celle-ci pourra se placer à deux endroits différents de la phrase et obtenir ainsi deux sens opposés l'un de l'autre. Par exemple :

- «Robert dit // : Isabelle est formidable!»
- «"Robert/, dit Isabelle /, est formidable.»

Parce que les pauses renseignent l'auditoire sur la bonne maîtrise du discours par le locuteur ou la locutrice, il importe donc de bien savoir où placer ces pauses et par conséquent, de se préparer en déterminant à l'avance où seront situées la majorité des pauses. Les autres seront celles qui s'accommoderont avec l'auditoire, avec ses réactions et sa compréhension du discours.

Amener l'élève à contrôler son débit dans un discours

Pour vraiment bien faire saisir à l'élève l'importance du débit dans un discours, l'enseignant ou l'enseignante lui fera écouter un exposé de quelques minutes où il passera d'un débit rapide à un débit lent puis normal. L'élève devrait alors se rendre compte que trop rapide il ne peut rien comprendre et que trop lent, ça n'a pas l'air naturel et c'est ennuyant. Cette expérience peut se répéter, mais cette fois-ci avec un différent type de discours, afin de faire comprendre à l'élève, par exemple, qu'un discours incitatif n'a pas le même débit qu'un discours expressif. **L'élève devrait aussi avoir l'occasion de s'écouter parler, aussi souvent que possible, afin qu'il puisse lui-même se rendre compte de la façon dont son discours est dit** (utilisation de phrases trop longues, débit trop rapide, etc.). La rétroaction des autres élèves de la classe pourra aussi lui servir d'indices pour objectiver son discours et ainsi en améliorer les points faibles, lorsqu'il aura l'occasion de faire un nouvel exposé oral.

En conclusion, les variations de débit et les pauses, ponctuation de l'expression orale, permettent non seulement à l'auditoire de suivre le cours de la pensée du locuteur ou de la locutrice, mais elles le renseignent aussi sur la profondeur de cette idée. **Savoir contrôler le débit et pauses de sa communication et pouvoir les faire varier (réajuster) selon la situation de communication, c'est être capable de mettre le discours à la portée de tous ceux qui l'écoutent.**

b) Les signes visuels

Lorsqu'on se met à observer une personne en train de parler, on peut constater qu'elle associe la plupart du temps à la parole, toute une série de mouvements de différentes parties du corps, surtout les bras, les mains et le visage.

En fait, **le discours se déroule, en faisant coïncider deux formes de langage parallèles : le langage des mots et le langage visuel.**

1. À quoi servent les signes visuels?

Le langage visuel clarifie, nuance, anime et renforce les idées qui sont d'abord exprimées par les mots. Les gestes des bras et des mains et les expressions du visage permettent donc au message d'avoir plus d'effet sur l'auditoire. Le mouvement des jambes s'effectue généralement, lorsque le locuteur ou la locutrice se déplace d'un bout à l'autre de la scène, afin de mettre de l'action et d'atteindre l'ensemble de l'auditoire et non seulement les personnes qui sont en face d'eux, lorsqu'il ou elle ne bouge pas. (En se déplaçant sur la scène, le regard du locuteur ou de la locutrice donne l'impression d'entrer plus en contact avec chaque membre de l'auditoire.)

Le langage visuel permet d'établir une communication réelle physique et émotive entre le locuteur ou la locutrice et l'interlocuteur ou l'interlocutrice. Les signes visuels montrent à l'auditoire ce que le locuteur ou la locutrice peut vraiment ressentir. Il arrive même que des interlocuteurs ou interlocutrices communient avec le locuteur et la locutrice au point de ressentir les émotions de ceux-ci. Par exemple, si on regarde la scène triste d'un film sentimental, où l'on voit un personnage exprimant un choc qu'il a reçu, l'empathie s'installera petit à petit. Il est fort probable que notre visage marquera la tristesse; certaines personnes auront même les larmes aux yeux. Le personnage de ce film prouve qu'il peut nous émouvoir, au moyen de son expression verbale et non-verbale, et nous faire ressentir ce qu'il éprouve.

Connaître la nature du langage non-verbal, les formes qu'il peut prendre et les interprétations possibles qu'un interlocuteur ou une interlocutrice peut utiliser, peut aider le locuteur ou la locutrice à améliorer sa performance devant un auditoire. Le tableau qui suit, énumère l'ensemble des éléments constituant le langage non-verbal.

TABLEAU DU LANGAGE NON VERBAL*

Nature du non-verbal	Formes qu'il peut prendre	Interprétations possibles
Le regard	- fixe, fuyant, mobile, circulaire, instable, vide, "ailleurs"...	- Renseigne sur l'adhésion aux idées - Renseigne sur la vie intérieure - Prend une signification morale (franc, sincère, honnête) - Sert à juger (bête, intelligent...)
Les expressions du visage	- Toutes les mimiques (front, sourcils...), grimaces, sourires, tics (bouche en coin...)	- Elles anticipent sur la parole - Elles renseignent sur l'écoute - Elles reflètent le «confort» et la tension de l'orateur
Les mouvements de la tête	- Nature du maintien, du port..., hochements, balancements, rigidité, verticalité, étirement du cou	- Ils ponctuent la phrase, suivent de près les intonations, les renforcent - Ils se substituent à la parole pour dire : oui, non, un peu, presque
Les mains	- Se croisent, se posent à plat, battent l'air, s'ouvrent, se ferment, se serrent, se crispent, les doigts jouent à mimer	- Les mains doublent la parole. Elles «imagent» la pensée, dessinent - Elles enregistrent la tension, le trac ou l'aisance (fébrilité, confort, dynamisme, apathie)
Les gestes	- C'est la mise en jeu des avant-bras, des bras et des épaules, une infinité de gestes est possible. Ils relèvent de l'expression corporelle	- Le geste donne naissance à la parole. Le corps «libéré» bouge - Les gestes sont un remède au trac - Les gestes rendent vivante la parole Certains ne relèvent que de l'intention de se donner une contenance
La position du corps	- Maintien du buste - Position des jambes (serrées, écartées, pliées, tendues) - Façon de s'asseoir - Nature de l'équilibre (où est le centre de gravité?)	- La position du corps «colle» au tempérament (buste en avant, en arrière) - Elle contribue à mettre à l'aise (respiration, ascendant, confort), renseigne sur le degré d'assurance, de timidité, de désinvolture, de conviction
Les mouvements du corps	- Se lever, s'asseoir - Faire les cent pas... - Se redresser, se tasser - Tourner en rond, piétiner	- Le corps enregistre des sensations plus générales provenant de la façon dont est vécu le dialogue (contentement, étonnement, inquiétude, agacement...)
Les relations aux objets	- Jeu avec les stylos - Les bijoux, les cigarettes - Les montres, les lunettes - Le visage en tant qu'objet - Les boutons des vêtements - Faire des dessins, griffonner	- Les objets servent d'exutoire à la nervosité, la tension, l'appréhension; l'objet et l'activité qu'il suscite sont un refuge (volonté de se retrancher...), la relation aux objets est une manifestation du détachement, de la lassitude..., la relation aux objets est parfois simple - recherche de contenance
Les bruits	- Toux, toussotements - Râclements de gorge - Tapotements - Mots parasites (euh... n'est-ce pas...)	- Les bruits peuvent être compris comme volonté de se manifester en dehors de la parole - Leur signification peut être totalement contradictoire
Les sensations physiologiques	- Rougir, pâlir - Avoir chaud, froid - Se cripser, bégayer - Trembler - Respiration haletante	- Elles renseignent sur le trac, l'émotion, la tension de celui qui parle

L. Bellenger, **L'expression orale**, collection «Que sais-je?», P.U.F., Paris, 1979.

*Puisque les élèves sont en situation d'apprentissage, il ne s'agira pas pour l'enseignant ou l'enseignante d'utiliser le tableau du langage non-verbal comme des techniques que l'élève doit obligatoirement respecter les unes après les autres, au risque d'être pénalisé. Ce tableau doit plutôt servir d'outil (aide) pour permettre à l'élève, en respectant son niveau d'apprentissage, d'améliorer son expression non-verbale.

D'autres formes ou interprétations peuvent être apportées à ce tableau. Par exemple, une main ouverte, la paume tournée vers le haut peut, la majeure partie du temps, être associée à une affirmation du locuteur ou de la locutrice. Bien sûr, chacun a son propre langage visuel et l'utilise à son propre gré. Cela signifie qu'aucune forme de langage non-verbal ne peut être considérée comme mauvaise, si celle-ci sert à mieux communiquer ses idées. Cependant, il importe d'avoir un bon contrôle de soi en s'assurant que lors d'un discours, les langages visuel et auditif soient volontaires et naturels et au service des idées que le locuteur ou la locutrice communique à son auditoire, afin de mieux les clarifier, les renforcer ou les nuancer.

Un locuteur ou une locutrice, ne présentant aucune expression sur le visage et qui se fige (sans le moindre mouvement), rendra la communication plus difficile et probablement ennuyeuse pour son auditoire. La communication (relation) locuteur - interlocuteur aura peu de chance de se faire.

2. Vers la maîtrise du langage non-verbal par l'élève

L'enseignant ou l'enseignante devrait amener l'élève à comprendre que le langage non-verbal (l'apparence et l'attitude du corps et l'expression du visage) est très important dans la communication orale. Il ne suffit pas de savoir parler correctement pour être bien compris, mais aussi d'utiliser, le plus naturellement possible, différents aspects du langage non-verbal, pour favoriser une meilleure réception et compréhension de son discours auprès de son auditoire.

De ce fait, l'enseignant ou l'enseignante devrait permettre à l'élève de multiplier les occasions de s'exprimer oralement en public, au moyen d'activités de communication signifiantes. Par exemple, à partir des informations diffusées quotidiennement par les médias, les élèves, à tour de rôle (1 ou 2 chaque fois que cela est possible), présentent et commentent brièvement à la classe, l'information qui a suscité leur intérêt. Lors de cette courte présentation (quelques minutes), l'élève devra mettre en action ses langages verbal et non-verbal, pour que sa présentation soit valable.

Cette présentation pourrait être suivie d'une discussion sur le sujet et sur la façon dont l'élève a présenté son discours.

Cette activité a l'avantage de permettre aux élèves de rendre plus familière la communication en public puisqu'elle est plus **fréquente.** En effet, l'enseignant ou l'enseignante n'a pas à attendre d'arriver au module de la communication orale pour faire des activités d'oral. Cette fréquence des discours a pour effet positif d'amoindrir le trac, d'apprendre à le contrôler tout en ayant l'occasion d'améliorer les communications verbale et non-verbale de l'élève.

De fréquentes activités orales d'échange entre les élèves sur des points d'intérêts facilitent leur prise de parole. Il est fort probable qu'au début l'élève ne fasse que de très courtes présentations à cause de sa gène à parler devant les autres, ses langages verbal et non-verbal ne seront pas ce qu'il y a de mieux, mais petit à petit et dans une ambiance de pédagogie de développement, l'élève finira par prendre goût à faire des exposés oraux ou à prendre la parole lors de débat. Il deviendra de plus en plus apte à produire des discours oraux de plus grande envergure (devant la classe, l'école, à un concours oratoire, lors d'une assemblée, lors d'une entrevue, etc.).

Communiquer oralement devrait devenir pour l'élève, un acte naturel et agréable et non pas un acte contraignant (une corvée). Le tableau du langage non-verbal devrait permettre à l'élève de mieux comprendre le langage non-verbal et lui donner l'occasion d'améliorer petit à petit sa performance.

Une classe équipée d'une caméra-vidéo serait un avantage pour l'élève. En effet, s'il est possible de filmer un élève en train de faire son exposé oral, celui-ci pourra mieux objectiver sa performance. Il pourrait alors avoir comme objectif de corriger l'un des aspects des éléments prosodiques, lors d'une prochaine présentation orale.

4.3.2 Les facteurs qui peuvent influencer les éléments prosodiques

a) Le trac

Le trac, perçu par la majorité des gens comme étant l'**obstacle**, le seuil infranchissable à la communication orale, **empêche** la plupart du temps l'**individu de libérer sa parole et son expression.**

Selon une enquête effectuée par F. Girard en 1980 auprès de 265 élèves de 12e et 13e années, près de 95% d'entre eux éprouvaient une certaine nervosité avant et au moment de faire un exposé oral. L'idée de parler en public, d'être le point de mire d'un auditoire et la crainte d'oublier ce qu'il faut dire, mettent en branle chez l'individu toutes les caractéristiques d'un stress relié au trac. Mais qu'est-ce donc que le trac?

Le Petit Robert le définit comme étant «la peur et l'angoisse irraisonnée que l'on ressent avant d'affronter le public, de subir une épreuve, d'exécuter une résolution, et que l'action dissipe généralement». Il s'agit plus d'angoisse que de peur puisque la peur est davantage associée à un danger fictif ou réel que l'on court. Or, tel n'est pas le cas avec le trac.

Souvent, l'angoisse se manifeste chez un individu, lorsqu'il se voit placer dans une situation où il doit exécuter une performance (exposé, entrevue, spectacle, etc.) dont il ne contrôle pas forcément tous les éléments (et surtout l'auditoire); par conséquent, l'issue de cette performance demeure pour lui incertaine. C'est donc l'incertitude de ce qui va arriver au cours du discours qui rend le locuteur et la locutrice anxieux.

Le trac, synonyme d'anxiété et de nervosité, se manifeste chez la personne par des symptômes psychologiques et physiologiques. Ces symptômes sont la plupart du temps intérieurs. Par exemple, le coeur se met à battre plus vite, on a des chaleurs, des frissons, des crampes, la bouche peut devenir pâteuse ou sèche, les mains moites, froides, etc. Les symptômes du trac peuvent aussi se manifester de façon plus visible, par exemple, par le tremblement de la voix ou encore on parle trop vite, de peur d'oublier ce qu'on a à dire; il peut aussi y avoir des hésitations plus fréquentes dans la

diffusion du message ponctuée de [eee]. Il y a les fameux trous de mémoires, des idées qui se mélangent ou se répètent, les jambes qui tremblent, etc. Bien souvent, le locuteur ou la locutrice pris de trac demeure figé devant son auditoire. Heureusement, ces symptômes intérieurs et extérieurs ne sont pas tous présentes à la fois. De plus, ils varient selon les individus et leur expérience du public.

Tous ces symptômes surviennent à divers degrés, à cause du changement que la nervosité amène dans le métabolisme sanguin du locuteur ou de la locutrice. En effet, le trac occasionne momentanément un accroissement de la pression sanguine de l'individu et apporte une décharge (production) supplémentaire d'adrénaline qui, du coup, amène une accélération de la respiration et du rythme cardiaque.

Ce qui peut paraître rassurant, c'est que le trac apparaît comme étant normal et quasi universel. Certaines personnes acceptent le trac comme étant la «pilule» d'énergie qui leur permettra d'exceller dans leur performance; (écouter l'entrevue avec André Roy - Alberta Éducation : cassette 27 - 7e francophone); pour d'autres ce sera le «coup de grâce» à toute initiative dans leur performance, à cause d'une panique qui s'installe petit à petit.

Il existe heureusement des moyens de contrôler son trac afin que celui ne puisse pas nuire au locuteur ou à la locutrice. (Voir 4.3.2.c i Comment amener l'élève à contrôler son trac).

b) L'humour

Il y a des personnes qui ont l'humour facile, d'autres pas. Malgré que l'humour ne soit pas considéré comme indispensable au discours, il peut avoir son utilité et bien servir son locuteur ou sa locutrice.

En effet, quelques pointes d'humour peuvent avoir un effet positif sur l'auditoire. Qu'il s'agisse de calembours (jeux de mots), de l'exagération d'une vérité ou d'un fait rapporté qui amène les interlocuteurs ou interlocutrices à se rendre compte de l'absurdité de l'énoncé ou qu'il s'agisse

tout simplement de raconter entre parenthèses, un fait cocasse qui est arrivé au locuteur ou à la locutrice pendant sa recherche; l'humour aura pour effet d'attirer l'attention de l'auditoire, de lui apporter un air d'aisance et d'alléger quelque peu l'atmosphère. C'est comme une pause à travers le sérieux d'un discours.

L'humour peut permettre à la fois de décontracter le locuteur ou la locutrice en proie au trac, et l'auditoire qui s'apprête à écouter. Par exemple, en racontant une courte anecdote reliée au discours, en saisissant une information récemment sortie dans les médias, ou encore en montrant des diapositives. La première pourrait avoir été placée «par erreur» et présenter le locuteur ou la locutrice en train de se baigner (le coup classique), etc. Dans un discours, il faudra bien faire attention de bien doser son humour (ne pas en mettre trop, mais plutôt juste ce qu'il faut pour garder l'attention du public) et savoir aussi où et quand l'utiliser. Car, au lieu de servir d'outil pour créer une symbiose entre le locuteur ou la locutrice et son auditoire, trop d'humour pourrait à l'inverse évoquer pour l'auditoire le manque de sérieux et de crédibilité du locuteur ou de la locutrice.

c) Moyens pratiques pour aider l'élève à améliorer la qualité de sa communication orale

(i) Comment amener l'élève à contrôler le trac

Avant de pouvoir informer l'élève sur les différents moyens de contrôler le trac, l'enseignant ou l'enseignante doit avant tout l'amener à comprendre ce qu'est le trac, les différentes formes qu'il revêt et les réactions qu'il entraîne chez l'individu. La compréhension du trac permet à l'élève de mieux se rendre compte et de comprendre ce qui se passe en lui, lorsqu'il doit se présenter devant un auditioire. Il sait à quoi s'attendre avant de commencer. Un exposé oral, sauf en des circonstances spéciales, ne se prépare pas du jour au lendemain. Il s'agit donc pour l'élève de se conditionner mentalement (se motiver) à «affronter» le public. Il importe de bien connaître ses forces et ses faiblesses afin de pouvoir les utiliser à bon escient. La réussite du discours oral dépendra de l'effort apporté par

l'élève pour atteindre son but, c'est-à-dire qu'il s'agit de bien **se préparer, se concentrer, se décontracter** et **avoir confiance.**

(ii) Amener l'élève à se préparer

Se préparer, c'est s'informer pour connaître suffisamment son sujet et l'auditoire auquel il va s'adresser (aux élèves de sa classe, de l'école, à un groupe de parents, etc.). Il ne faut donc pas être plus ou moins prêt, mais l'être entièrement, adéquatement. Se préparer, ça prend du temps, ce n'est donc pas à la dernière minute qu'on se prépare. L'enseignant ou l'enseignante pourra veiller à suivre les étapes de préparation auprès de ses élèves et leur servir de personne-ressource. Cela signifie que l'élève ne doit négliger aucun effort dans la préparation de son exposé oral. Il s'agira de demeurer simple, de faire des phrases courtes et d'éviter les ambiguïtés, c'est-à-dire d'ajouter dans l'exposé des éléments qu'il n'est pas certain de pouvoir expliquer, lors de la rétroaction de l'auditoire. L'élève peut toujours essayer d'inférer le genre de question que l'auditoire peut lui poser et se préparer en conséquence.

Il faut donc à l'avance que l'élève sache très bien ce dont il va parler et comment il va en parler. L'intention doit être claire. Si, par exemple, il s'agit d'un discours expressif sur les réfugiés politiques au Canada(où l'élève donnera son opinion sur un sujet controversé), il devra avoir placé plusieurs arguments en ordre logique dans son discours. Afin de conserver son fil d'idées tout au long de son discours, il pourra recourir à un aide-mémoire bien rédigé, où se retrouveront des mots-clés ou des idées maîtresses placées en ordre.

Pour pratiquer son discours l'élève pourra utiliser un magnétophone ainsi, il pourra chronométrer et relever les anomalies prosodiques et être en mesure de les corriger lors de la prochaine pratique (objectivation). Lire son discours devant un grand miroir permet à l'élève de s'observer et d'améliorer son langage non-verbal. Un petit conseil : bien connaître les premières lignes de départ lui permettra de «partir du bon pied» et lui procurera une plus grande assurance.

(iii) Amener l'élève à se concentrer

Se concentrer, c'est ne penser qu'à son exposé en essayant d'amoindrir (atténuer) et même d'oublier toute interférence autre que celle qui concerne l'exposé. L'anxiété a tendance à accentuer les bruits nuisibles (gens qui parlent, chaise qui grince, etc.) et autres aspects environnementaux (chaleur, éclairage, etc.). L'anxiété sème la confusion dans les idées, à en faire oublier ce qui doit être dit. Un petit conseil : l'élève peut apprendre à se concentrer sur son exposé en s'exerçant dans un endroit où il y a des interférences, comme dans le salon, ou encore il peut ouvrir la radio ou la télévision, demander à des membres de la famille ou des camarades de faire bouger des objets, de parler, etc. Pendant ce temps il apprendra à se concentrer dans des situations difficiles, en ne pensant qu'à son exposé et à ses idées, en faisant le sourd à tout ce qui se passe autour de lui.

(iv) Amener l'élève à se décontracter

Se décontracter, c'est être en mesure de rester le plus calme possible intérieurement tout au long de l'exposé, situation qui peut sembler difficile lorsqu'on reçoit des décharges d'adrénaline causant un surplus d'énergie tout en ayant les muscles qui se tendent, se crispent. Il importe donc de prendre quelques grandes respirations avant de commencer et de temps en temps, sans que cela puisse paraître aux yeux du public, faire de même au cours du discours. L'enseignant ou l'enseignante pourrait aussi montrer à l'élève à essayer quelques exercices de relaxation qui permettent de réduire la tension et de se détendre (par exemple, en prêtant attention à chacun de ses membres). Il existe d'ailleurs sur le marché plusieurs méthodes de relaxation. Cela peut se faire en collaboration avec les enseignants et enseignantes des autres matières qui auront eux aussi à demander aux élèves de produire des exposés oraux. C'est là un apprentissage pour la vie.

Bouger sur scène permet à l'élève de dépenser son surplus d'énergie. L'action décontracte; elle rend l'élève plus à l'aise lors de son exposé et rend celui-ci plus dynamique. Mais attention, bouger ne signifie pas jouer avec sa montre, un crayon ou se gratter. Bouger, c'est se déplacer de sorte à parcourir la scène ou l'espace qui va jusqu'à la première rangée de chaises,

à faire les gestes qu'il faut pour animer l'exposé et favoriser une bonne communication. Enfin, plus l'élève aura pratiqué son exposé oral, plus il aura de chance d'être décontracté, parce que plus sûr de lui-même.

(v) Amener l'élève à avoir confiance en lui

Amener l'élève à avoir confiance en lui, c'est lui faire prendre conscience de ses possibilités et lui fournir le moyen et l'occasion d'affronter des situations importantes qu'il rencontrera au cours de sa vie, qu'il s'agisse de présenter un discours, se présenter à des examens, rencontrer un employeur, etc.

La confiance en soi est probablement l'élément clé pour combattre le trac. L'élève doit s'autosuggestionner en se disant qu'il est comme tout le monde et qu'il fera de son mieux pour présenter son exposé. Il est sûr qu'affronter le public n'est guère chose facile, car il y a toujours cette absurde obsession qui est de prendre l'auditoire pour des juges prêts à condamner. R.S. Ross (1977) a écrit que «quoi qu'il en soit, il y a toujours en votre faveur le fait qu'on a jamais relevé de cas où l'auditoire aurait mangé l'orateur».

L'élève doit essayer de se mettre à la place de l'auditoire et se dire qu'à sa place, il ne ferait probablement pas mieux. D'ailleurs, l'enseignant ou l'enseignante peut demander à l'élève de se rappeler un instant le temps ou lui même assistait à une assemblée ou écoutait un autre élève parler, jugeait-il son camarade ou s'informait-il des éléments de sa recherche? Il faut que l'élève s'accepte comme il est, et qu'il soit naturel. En connaissant bien ses forces et ses faiblesses, ses qualités et ses défauts, il peut avoir confiance en lui et en ses capacités. L'enseignant ou l'enseignante doit faire comprendre à l'élève qu'il ne faut pas craindre les erreurs qui seront probablement présentes dans son exposé. La majorité des orateurs font des erreurs. L'essentiel, c'est que si un lapsus se glisse, il s'agira tout simplement et le plus naturellement possible de se reprendre sans se sentir confus et géné.

Enfin, pour amener l'élève à contrôler le trac, l'enseignant ou l'enseignante peut proposer toutes sortes d'activités de communication orale qui l'aideront à libérer sa parole et son expression, tout en lui fournissant l'occasion de

prendre de l'expérience et en même temps de l'assurance, lorsqu'il aura à faire un exposé en public. En voici quelques exemples :

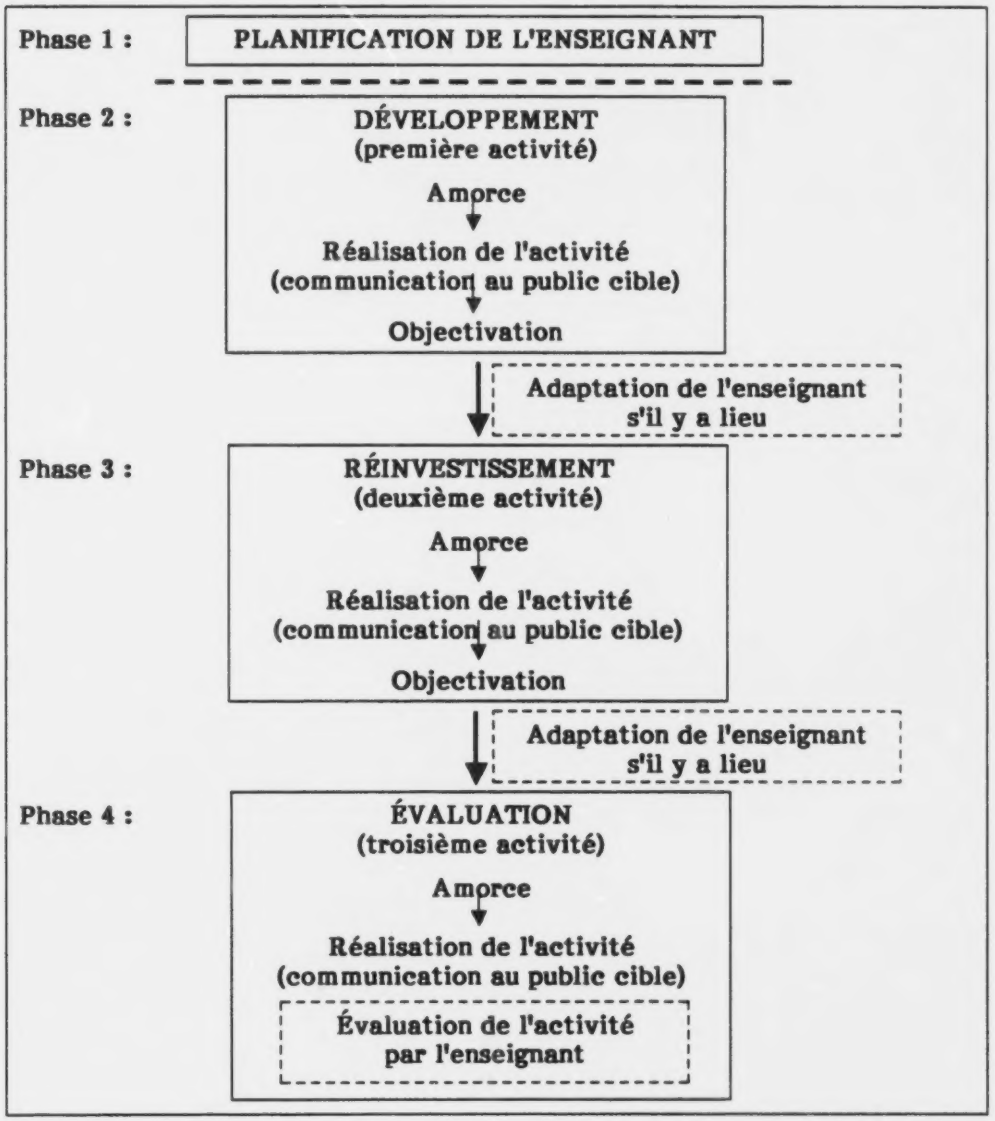
- les jeux de rôles;
- la dramatisation de textes;
- les saynètes;
- jouer un ou plusieurs actes d'une pièce de théâtre;
- l'enregistrement d'exposé d'élèves sur cassettes audio ou vidéocassettes;
- les jeux de langage qui font recourir à l'imagination des élèves;
- le visionnement de diapositives, films fixes, films sans parole dont l'élève doit faire la narration;
- la publicité d'un livre aux autres camarades de classe en racontant les parties qu'il a le plus aimées;
- la lecture d'une lettre, d'un article de journal que l'élève veut partager avec les autres élèves;
- la lecture d'un poème ou d'un texte qui a été écrit par l'élève ou par d'autres élèves;
- chanter;
- etc.

Les occasions d'amener l'élève à accroître son expérience de parler en public ne manquent pas. Il est important que l'enseignant ou l'enseignante puisse multiplier les occasions de s'exprimer oralement, au moyen d'activités signifiantes et intéressantes. Il s'agit d'amener l'élève à faire de l'acte de parler en public, une manière agréable de communiquer sa pensée.

5. L'ÉLÈVE EN SITUATION DE PRODUCTION ORALE : LA DÉMARCHE PÉDAGOGIQUE

5.1 Le déroulement de la démarche pédagogique en production orale

En situation de production orale, la démarche pédagogique se déroule selon les phases suivantes :



Chaque phase et étape de la démarche pédagogique en production orale constitue un préalable à la suivante et forme un tout indissociable. Pour donner à cette démarche toute son efficacité, il est préférable que l'enseignant ou l'enseignante respecte l'esprit de chaque phase et étape et considère chacune d'entre elles non pas comme une fin en soi, mais plutôt comme faisant partie d'un processus d'apprentissage vécu par l'élève.

Dans ce qui suit, nous expliquerons la nature de chaque phase et étape et où elles se situent dans l'ensemble de la démarche pédagogique.

> Il importe que l'enseignant ou l'enseignante consulte ce qui suit, afin d'obtenir le détail de chacune de ces étapes AVANT d'entreprendre, quelque activité que ce soit, avec ses élèves.

5.2 Les différentes phases et étapes de la démarche pédagogique en production orale

5.2.1 La planification de l'enseignant ou de l'enseignante

La planification de l'enseignant(e) est primordiale avant d'entreprendre le développement d'une activité avec les élèves.

L'enseignant ou l'enseignante doit identifier au préalable :

- un événement ou un sujet pouvant susciter l'intérêt des élèves et pour lequel ils seront amenés à formuler une intention réelle de communication;
- une intention de communication à satisfaire;
- des objectifs d'apprentissage (habileté, objectifs spécifiques, connaissances et techniques);
- identification des éléments déclencheurs;
- identification des activités à réaliser.

a) Identification d'un événement ou d'un sujet pouvant susciter l'intérêt des élèves et pour lequel ils seront amenés à formuler une intention réelle de communication

L'enseignant ou l'enseignante devra d'abord choisir une situation de communication (un thème). C'est à partir de ce thème qu'il lui sera possible d'identifier des sous-thèmes ou sujets ou événements reliés au thème. Ils devront être signifiants et intéressants pour les élèves puisqu'ils devront provoquer chez ceux-ci le goût de formuler une intention de communication authentique lors de l'étape «amorce».

b) Identification d'une intention de communication à satisfaire

Voici le moment où l'enseignant où l'enseignante cherche à formuler la direction que prendra le processus d'apprentissage. **Quelle intention de communication veut-on faire réaliser à l'élève?** De cette intention dépendra tout le reste de la démarche.

L'intention de communication fera toujours référence à l'une des fonctions de la langue, soit : informer quelqu'un sur un sujet, informer quelqu'un pour le faire agir, exprimer ses sentiments/goût/opinions, divertir quelqu'un, satisfaire le besoin d'imaginaire de quelqu'un ou lui proposer une vision du monde. La situation idéale serait celle où l'intention de communication vient de l'élève lui-même ou qu'il modifie ou accepte d'emblée celle que l'enseignant ou l'enseignante suggèrera.

c) Identification des objectifs d'apprentissage à utiliser (habileté, objectifs spécifiques, connaissances et techniques)

Après l'identification d'une intention de communication l'enseignant ou l'enseignante identifiera l'**habileté** qui sera développée. S'agit-il de comprendre ou produire un discours oral? De plus, il ou elle identifiera les objectifs spécifiques, les connaissances et les techniques que l'élève devra utiliser pour répondre à son intention de communication.

1. L'habileté à développer

L'enseignant ou l'enseignante choisira d'abord l'habileté à développer. Nous prenons pour acquis que celui ou celle qui lit cette section se prépare à développer chez l'élève, l'habileté à produire un discours oral.

L'habileté précise la nature de l'activité dans laquelle s'engagera l'élève.

Les objectifs spécifiques

L'enseignant et l'enseignante remarqueront que le programme définit avec beaucoup de précisions le CONTENU des diverses habiletés à développer.
Ce sont les **Objectifs Spécifiques.** En voici un exemple :

OBJECTIFS SPÉCIFIQUES RELATIFS À L'HABILETÉ À COMMUNIQUER ORALEMENT

Discours à caractère ludique/poétique

Produire oralement une saynète création personnelle/de groupe)

À l'occasion de la production d'une saynète visant à divertir ou stimuler l'imaginaire, en tenant compte de la situation de communication et du fonctionnement de la langue et du discours, l'élève (seul ou en groupe) sera capable de :

I. **Choisir l'information,** c'est-à-dire . . .

- formuler une intention de communication;
- créer une situation initiale, à la suite de l'identification des personnages, des objets, d'un lieu, d'une époque, etc.;
- identifier le public cible;
- déterminer le ton de la saynète;
- tenir compte des conditions de production et de réception, en choisissant le sujet et le contenu de la saynète.

II. **Organiser l'information,** c'est-à-dire . . .

- faire évoluer les personnages dans le temps et l'espace;
- organiser les événements selon un ordre chronologique relatif à l'évolution de l'histoire.

III. **Formuler l'information,** c'est-à-dire . . .

- utiliser la structure propre à ce discours;
- utiliser des mots ou expressions servant à exprimer son intention de communication;
- utiliser des structures de phrases que l'interlocuteur comprendra;
- utiliser des mots ou expressions que l'interlocuteur comprendra;
- utiliser des éléments informatifs, expressifs, incitatifs ou ludiques/poétiques nécessaires pour réaliser l'intention de communication;
- exprimer des idées, des sentiments ou des opinions.

L'enseignant ou l'enseignante se référera au contenu notionnel pour choisir les objectifs relatifs aux connaissances et aux techniques qui pourraient être intégrées dans ce discours. En production, ces connaissances et techniques font partie intégrante de l'habileté. Elles sont à évaluer.

L'enseignant ou l'enseignante choisira, parmi ces objectifs spécifiques, ceux qui sont cohérents en relation avec l'intention de communication qui a été déterminée.

Il ou elle remarquera que la majorité des ces objectifs se répètent d'un discours à l'autre. **Regrouper l'information, utiliser des mots/expressions que les interlocuteurs comprendront,** sont deux exemples d'objectifs spécifiques qui se répètent. L'enseignant ou l'enseignante pourra décider de ne pas sélectionner et de ne pas évaluer ces objectifs spécifiques s'il ou elle juge qu'ils ont été maîtrisés par l'élève. Toutefois, il faudra s'assurer de choisir les objectifs spécifiques qui sont particuliers à la forme de discours utilisée.

2. Les connaissances et les techniques à acquérir

Les objectifs relatifs aux connaissances et aux techniques décriront ce que l'élève devra en partie appliquer dans sa production orale.

3. Pourquoi identifier des objectifs d'apprentissage?

L'identification d'objectifs spécifiques quant à l'habileté à développer et aux connaissances et techniques à utiliser pour satisfaire une intention de communication, permet à l'enseignant ou à l'enseignante et aux élèves de **se concentrer** sur certains points particuliers. **Ce seront ces mêmes objectifs qui serviront à l'élève lors de l'objectivation et de l'évaluation des apprentissages.**

L'enseignant ou l'enseignante pourra trouver dans son programme d'études les **objectifs spécifiques** relatifs à l'habileté qu'il ou elle veut faire développer à l'élève.

Il est à noter que l'élève est responsable des connaissances et des techniques acquises dans le passé. Dans son évaluation, l'enseignant ou l'enseignante devrait accorder un certain pourcentage de points à celles-ci.

d) Identification des éléments déclencheurs

Il importe que l'enseignant ou l'enseignante identifie quelques éléments déclencheurs, (films, coupures de journaux, personnes ressources, etc.) susceptibles d'être utilisés lors de l'amorce afin de déclencher l'intérêt des élèves.

e) Identification des activités à réaliser

L'enseignant ou l'enseignante devra identifier à partir de son matériel didactique ou des exemples d'activités suggérées dans le programme d'études, un minimum de trois activités (une activité pour le développement, une autre pour le réinvestissement et une troisième pour l'évaluation) qu'il ou elle proposera aux élèves lors de l'amorce, une fois l'intérêt suscité pour le sujet et l'intention de communication formulée. L'enseignant ou l'enseignante pourrait aussi créer des activitiés à partir de ses propres idées, de celles des élèves ou d'événements se produisant dans le milieu environnant.

Il est possible que l'enseignant ou l'enseignante ne puisse pas retranscrire directement les objectifs du programme dans leur formulation originale. Tout en respectant les objectifs selectionnés dans le programme d'études, il faudra les reformuler de façon à ce qu'ils correspondent davantage à l'activité proposée aux élèves. Ce qui importe, lorsque l'enseignant ou l'enseignante a formulé l'activité à réaliser, c'est que celle-ci renferme l'intention de communication de l'habileté à développer, étant donné que cette formulation doit préciser à l'élève l'activité qu'il aura à réaliser. En voici un exemple : L'élève produira oralement un compte rendu de sa visite au Stampede de Calgary, en vue d'en informer ses camarades de classe.

5.2.2 Le développement de l'habileté à produire oralement un discours spécifique

Le développement de l'habileté à produire oralement un discours spécifique est la seconde phase de la démarche pédagogique proposée. Cette phase consiste en une première activité de compréhension écrite que l'élève aura à réaliser pour satisfaire son intention de communication. C'est lors de cette phase que

l'élève aura l'occasion de pouvoir développer son habileté à produire oralement un discours spécifique. Il s'agira pour l'enseignant ou l'enseignante d'amorcer cette première activité, de la faire réaliser par l'élève, de lui permettre d'objectiver le travail accompli et d'acquérir des connaissances ou des techniques fixées au programme, qui répondront à son besoin.

a) L'amorce

L'amorce est la première étape des phases de **développement**, de **réinvestissement** et **d'évaluation** faisant partie de la démarche pédagogique proposée.

Essentiellement, c'est une étape préparatoire à l'activité que les élèves entreprendront. En fait, l'amorce jouera plusieurs rôles :

- L'enseignant ou l'enseignante suscitera l'intérêt des élèves par le biais d'un élément déclencheur (une affiche, un événement, un film, une lecture, une discussion, etc.) et les amènera à formuler une intention réelle de communication;

- il ou elle proposera une activité précise : la production d'un discours oral spécifique;

- il ou elle aidera les élèves à identifier le public auquel s'adressera leur communication;

- il ou elle aidera les élèves à identifier les moyens de diffusion à utiliser pour rejoindre ce public;

- il ou elle communiquera aux élèves les objectifs d'apprentissage à poursuivre ou bien ils les identifieront ensemble (enseignant ou enseignante et élèves);

- il ou elle s'assurera que les élèves possèdent les connaissances nécessaires à la réalisation de l'activité.

(i) Susciter l'intérêt des élèves et les amener à formuler une intention de communication authentique à l'aide d'un élément déclencheur.

Une activité de production orale n'est signifiante aux yeux de l'élève que dans la mesure où elle répond à une intention de communication personnelle. L'élève pourra difficilement entreprendre la production d'un discours oral sans avoir un but, une intention précise à réaliser. Si le locuteur ou la locutrice affirme qu'il n'est pas nécessaire d'avoir une intention pour parler, c'est qu'il ou elle n'est pas conscient de son intention. Sans une intention suscitée par un événement vécu présent, passé ou qui va se dérouler, ou un sujet d'intérêt propre à l'élève, l'activité de production aura peu de chance de se réaliser avec succès puisqu'elle ne sera pas signifiante pour l'élève. Lors de l'amorce, il s'agirait d'utiliser toute une gamme d'éléments déclencheurs, (événements de classe, affiche, film, fête, etc.) que l'enseignant ou l'enseignante jugera capables de susciter l'intérêt des élèves et de les amener à formuler une intention réelle de communication.

Prenons l'exemple d'un groupe d'élève de 7e année manifestant le désir de s'exprimer sur la peine de mort, suite à quelque événement survenu dans l'actualité. L'enseignant ou l'enseignante pourrait inciter ses élèves à faire un sondage sur le sujet, auprès des élèves de l'école, de leurs parents ou des autres enseignants ou enseignantes. On pourrait organiser une discussion sur: «Si demain était ma dernière journée, qu'en ferais-je?» Une autre possibilité consisterait à inviter un avocat ou une avocate, gardien ou gardienne de prison, etc. pour discuter du sujet. L'intérêt pour le sujet ayant été cultivé, l'enseignant ou l'enseignante sera en mesure d'inciter ses élèves à produire un discours expressif sur le sujet.

Un autre exemple : L'enseignant ou l'enseignante désire amener ses élèves de 10e année à produire oralement des messages publicitaires. Il ou elle pourrait faire écouter des messages publicitaires audiovisuels (télévision) ou auditifs (radio). Faire examiner par les élèves des livres spécialisés sur les affiches publicitaires, leur lire un extrait choc d'un livre traitant de la publicité subliminale ou encore proposer aux élèves d'investir quelques dollars et d'aller voir le film des meilleures annonces publicitaires qui est

projeté chaque printemps dans les cinémas de répertoire d'Edmonton (Princess) et de Calgary (Plaza).
Les pistes et les situations proposées par l'enseignant ou l'enseignante pourront provoquer chez l'élève une intention réelle de produire un message publicitaire.

Il n'est pas nécessaire que l'élément déclencheur de l'amorce soit en fonction de la même habileté (production orale) ou du même type de discours (expressif dans le premier exemple ou incitatif dans le second) que l'objectif visé. Pour l'exemple concernant la production orale d'un discours expressif sur la peine de mort, l'élément déclencheur pourrait être un sondage : «Êtes-vous pour ou contre la peine de mort?» ou un échange oral : «Si demain était ma dernière journée», etc.

L'amorce demeure donc un moyen utilisé afin d'amener l'élève à réaliser l'activité proposée.

(ii) Identification des caractéristiques du public cible

Une production écrite ou orale est faite pour être communiquée à un public. Pour qu'elle soit comprise par ce public, il est important d'amener l'élève à se poser la question suivante :

- À qui vais-je communiquer mon message?

À partir de cette question, l'enseignant ou l'enseignante pourra inciter l'élève à identifier le public auquel il voudra s'adresser. Le but sera de l'amener à prendre conscience qu'il y aura un public pour écouter son discours. Alors, il faudra qu'il ait une idée de la composition de ce public. Par exemple, dans le cas de la production d'un message publicitaire, est-ce qu'on veut s'adresser exclusivement aux élèves de l'école, aux parents ou aux enseignants et enseignantes? Connnaître le type de public cible, permettra à l'élève de mieux adapter son message aux interlocuteurs et interlocutrices. Cela lui permettra aussi de mieux choisir la façon dont il diffusera son

message. Ceci nous amène à aborder un autre point important : le choix d'un moyen de diffusion.

(iii) Choix du moyen de diffusion du message

Pour s'assurer que le message rejoindra le public cible, l'enseignant ou l'enseignante et les élèves devront décider du moyen qu'ils utiliseront pour diffuser leur message.

Par exemple, si le message est un discours oral et que le public cible comprend toute l'école, un élève pourrait décider, pour rejoindre ce public cible, d'enregistrer son message sur bande magnétique et de le diffuser à l'aide du système interphone de l'école. Il pourrait aussi employer le vidéo et diffuser le message, sous la forme d'une émission télévisée, ou encore se faire inviter dans d'autres classes (la classe qui reçoit bénéficie alors d'une sitution de compréhension orale d'un message incitatif). L'important est de faire prendre conscience à l'élève qu'il est essentiel de déterminer un moyen de diffusion efficace pour pouvoir rejoindre le public cible.

(iv) Proposition ou identification des objectifs d'apprentissage à poursuivre

Dès que les élèves sont prêts à réaliser l'activité, l'enseignant ou l'enseignante leur proposera l'activité de production orale à réaliser, selon l'intention de communication qui aura été formulée, le public-cible et le moyen de diffusion choisi. Il s'agira de proposer ou d'identifier avec les élèves les objectifs d'apprentissage (habileté, objectifs spécifiques, connaissances et techniques) qui leur permettront de répondre à leur intention de communication. Ces objectifs décrivent ce à quoi les élèves et l'enseignant ou l'enseignante prêteront une attention particulière, lors de la réalisation de l'activité de production orale, de l'objectivation; de même que lors des activités de réinvestissement et d'évaluation.

(v) S'assurer du bagage de connaissances des élèves, nécessaires à la réalisation de l'activité

L'enseignant ou l'enseignante devra s'assurer que les élèves possèdent le bagage de connaissances nécessaires à la réalisation de l'activité pour leur donner toutes les chances de la réaliser. Ces connaissances peuvent être au niveau du sujet à traiter, du vocabulaire à utiliser, de la structure du discours, de certains éléments prosodiques, de l'expérience des élèves pour le sujet, etc. L'enseignant ou l'enseignante permettra à ses élèves de verbaliser leurs craintes, leurs appréhensions vis-à-vis la tâche à réaliser et leur apportera l'aide nécessaire pour les rassurer et leur faciliter ainsi la tâche.

(vi) Considérations générales sur l'amorce

En situation de production orale, l'amorce joue donc plusieurs rôles, elle permet ce quit suit :

- de déclencher l'intérêt;
- de susciter une intention de communication;
- d'identifier le public cible;
- d'identifier les moyens de diffusion;
- de communiquer ou d'identifier avec les élèves les objectifs d'apprentissage;
- de s'assurer que les élèves possèdent les connaissances nécessaires à la réalisation de l'activité.

Le temps consacré à l'amorce représente un investissement de temps appréciable de la part de l'enseignant ou l'enseignante. Cependant, il ou elle en bénéficiera tout au long de l'activité, par l'intérêt et la motivation des élèves; la direction est claire face à ce qu'ils doivent apprendre. Il peut s'avérer nécessaire et même profitable pour l'enseignant ou l'enseignante de réamorcer une activité qui s'échelonnera sur plusieurs jours, voire plusieurs semaines.

b) Réalisation de l'activité (communication au public cible)

La **réalisation** de l'activité est la deuxième étape de la phase 2 : **Développement**, de la démarche pédagogique proposée.

Essentiellement, cette étape se résume pour l'élève à produire un message oral traduisant l'intention de communication à réaliser. L'élève recherche les informations dont il aura besoin pour répondre à son intention de communication.

Il aura recours à différentes stratégies de cueillette d'informations (livres de référence, entrevues, banque de données sur l'ordinateur, personne-ressource, etc.) pour trouver les informations requises. Par exemple, dans le cas où l'élève devra inciter ses camarades à acheter des jonquilles lors de la campagne de la Société canadienne du cancer, il pourra interviewer une personne atteinte de cette maladie ou un médecin oeuvrant dans ce domaine. Il pourra aussi se servir de textes divers pour trouver l'information dont il aura besoin pour construire son message, selon les consignes qu'il aura reçues ou formulées lui-même. Bien que l'élève vise à produire un discours à l'oral, il sera normal qu'il s'engage dans des actes de compréhension orale ou écrite et même de production écrite pour arriver à la production orale proprement dite. Le résultat final visé sera une production orale. La façon dont l'élève s'y prendra pour y arriver, pourra prendre plusieurs formes. L'enseignant ou l'enseignante devra aider l'élève, s'il y a lieu, à choisir et à organiser l'information nécessaire à la production du discours.

Au niveau de la production orale, la phase de communication au public cible fait partie de la réalisation de l'activité. La phase de préparation du discours oral et sa communication au public cible sont deux éléments indissociables. L'un ne peut exister sans l'autre.

Une activité de production ne se termine pas une fois le discours créé. L'activité de communication n'est complète que lorsqu'il y a diffusion du discours au public cible. À cette étape, l'élève communique son message au

public qu'il aura identifié lors de l'amorce par le biais du moyen de diffusion qu'il aura choisi.

Durant cette étape, le rôle de l'enseignant ou de l'enseignante consistera à:

- indiquer à l'élève des sources pertinentes d'information;
- fournir à l'élève les connaissances dont il a besoin;
- aider l'élève, s'il y a lieu, à choisir l'information;
- aider l'élève, s'il y a lieu, à organiser son information;
- rappeler à l'élève son intention de communication, les consignes à suivre et les objectifs d'apprentissage sur lesquels il devra porter son attention.

c) Objectivation

L'**objectivation** est la troisième étape de la phase 2 : **Développement,** de la démarche pédagogique et fait suite à la réalisation de l'activité (communication au public cible). En production orale, l'objectivation prendra place après la communication au public cible. L'élève pourra la réaliser seul ou avec l'aide de l'enseignant ou l'enseignante.

Essentiellement, l'objectivation est un processus de réflexion, un retour de l'élève sur son activité de production. En situation de production orale, la prise de conscience de l'élève se situera à deux niveaux :

- Le discours produit.
- Comment il y est arrivé (sa démarche, les stratégies qu'il a employées).

Cette étape n'est pas une phase d'évaluation. Elle fournit immédiatement à l'enseignant ou l'enseignante et à l'élève des informations sur la performance de l'élève lors de la réalisation de l'activité. **La raison d'être de l'objectivation est d'amener l'élève à prendre conscience de ses difficultés quant aux objectifs poursuivis, de ses succès et de ses faiblesses, afin de se réajuster en conséquence lors de/s activité/s de réinvestissement qui suivra/ont.**

(i) Comment amener l'élève à objectiver

Après la production orale du discours, l'objectivation s'effectuera en deux parties :

- **Le retour sur le produit** qui pourra s'effectuer à l'aide d'une grille d'objectivation, facilitant ainsi le retour de l'élève sur le contenu et sens de son message. Cette partie de l'objectivation doit se faire seul.

Au niveau du produit, l'objectivation va porter sur l'habileté en développement, les objectifs spécifiques, les connaissances et les techniques identifiées dans les objectifs d'apprentissage. Cette objectivation pourra se faire oralement ou par écrit, à l'aide de pistes ou d'une grille bâtie sur le même modèle que celle de la production écrite. Cette grille devra reprendre les objectifs spécifiques regroupés sous «Formuler l'information, c'est-à-dire...». Prenons l'exemple d'une activité qui s'adresse à un élève de 8e année:

PLANIFICATION DE L'ENSEIGNANT OU DE L'ENSEIGNANTE

Situation de communication : au choix

Intention de communication à satisfaire : Informer quelqu'un sur un sujet

Habileté à développer : Produire oralement un discours informatif (compte rendu d'événement)

Objectifs spécifiques à utiliser : Pour produire oralement un compte rendu d'événement, l'élève devra :

Choisir l'information, c'est-à-dire...

- identifier clairement l'/les événement(s);
- identifier le public cible;
- identifier le/s lieu/x, les personnes et les actions relatifs à l'événement choisi.

Organiser l'information, c'est-à-dire...

- organiser l'information dans un ordre chronologique.

Formuler l'information, c'est-à-dire...

- identifier l'événement qui sera rapporté;
- utiliser la structure propre à ce discours;
- présenter clairement les circonstances entourant l'événement;
- utiliser des structures de phrases que l'interlocuteur ou l'interlocutrice comprendra;
- utiliser des mots et expressions propres à préciser les informations;
- fournir les informations principales sur les personnes, les lieux et les objets jouant un rôle important dans l'événement;
- utiliser, s'il y a lieu, des exemples, des comparaisons, des explications ou des illustrations, afin de tenir compte de la connaissance des interlocuteurs ou interlocutrices relative aux personnes, aux lieux et aux objets mentionnés dans son compte rendu;
- modifier, s'il y a lieu, son exposé en fonction de la réaction de l'interlocuteur ou de l'interlocutrice (pendant l'exposé);
- utiliser une intonation juste;
- utiliser un débit convenable facilitant la compréhension du discours par l'interlocuteur ou l'interlocutrice.

Activité à réaliser :

L'élève produira oralement un compte rendu d'événement, dans le but d'informer quelqu'un sur un événement personnel passé.

Voici à titre d'exemple une grille d'objectivation correspondant aux objectifs d'apprentissage identifiés pour cette activité.

GRILLE D'OBJECTIVATION

	OUI	NON
Choisir l'information, c'est-à-dire. . .		
- j'ai identifié clairement les événements;		
- j'ai identifié le public cible;		
- j'ai identifié les lieux, les personnes et les actions relatifs à l'événement choisi.		
Organiser l'information, c'est-à-dire. . .		
- j'ai organisé l'information dans un ordre chronologique.		
Formuler l'information, c'est-à-dire. . .		
- j'ai identifié l'événement qui sera rapporté;		
- j'ai utilisé la structure propre à ce discours;		
- j'ai organisé l'information dans un ordre chronologique;		
- j'ai présenté clairement les circonstances entourant l'événement;		
- j'ai utilisé des structures de phrases que l'interlocuteur ou l'interlocutrice comprendra;		
- j'ai utilisé des mots et expressions propres à préciser les informations;		
- j'ai fourni les informations principales sur les personnes, les lieux et les objets jouant un rôle important dans l'événement;		
- j'ai utilisé, au besoin, des exemples, des comparaisons, des explications ou des illustrations, afin de tenir compte de la connaissance des interlocuteurs relative aux personnes, aux lieux et aux objets mentionnés dans mon compte rendu;		
- j'ai modifié, au besoin, mon exposé en fonction de la réaction de l'interlocuteur ou l'interlocutrice (pendant l'exposé);		
- j'ai utilisé une intonation juste;		
- j'ai utilisé un débit convenable facilitant la compréhension du discours par l'interlocuteur ou l'interlocutrice.		

- **Dans un deuxième temps,** l'élève fera un retour sur les moyens (stratégies) utilisés pour produire son discours. Cette partie de l'objectivation peut se faire en groupe.

L'élève sera amené à raconter comment il s'y est pris pour réunir les informations, dont il avait besoin, pour construire son dicours. En cas de besoin, il sera appelé à repenser certains aspects de sa démarche, en vue de mieux réaliser son intention de communication lors des activités de réinvestissement et d'évaluation.

Il est préférable que l'identification des stratégies utilisées se fasse en groupe. Certains élèves découvriront de nouvelles stratégies plus efficaces que celles dont ils faisaient usage auparavant; d'autres élargiront possiblement leur éventail de stratégies. Il est important que les élèves s'aperçoivent qu'il existe plus d'une façon de satisfaire une intention de communication.

Pour amplifier l'effet de la phase d'objectivation d'une production orale, il serait préférable de l'enregistrer sur vidéo. L'élève aurait alors la possibilité de devenir l'interlocuteur ou l'interlocutrice de sa propre productuion orale et se verrait en position de pouvoir l'objectiver beaucoup plus en profondeur. Lorsque l'élève ne peut pas se voir, son effort d'objectivation de son produit dépend beaucoup plus de la réaction du public cible durant sa communication. S'il a l'occasion de se voir et de s'entendre, il sera en mesure de mener une objectivation beaucoup plus personnalisée.

Il n'est pas nécessaire que la réalisation de la première activité, du réinvestissement et de l'évaluation se fasse avec toute la classe comme auditoire. Il est plus «rentable» au niveau du temps, et tout aussi valable pédagogiquement que les élèves produisent leur discours oral en groupes plus restreints, disons de trois ou quatre élèves pour la première activité et le réinvestissement.

(ii) Vivre l'objectivation

Dans la pratique de tous les jours, il ne faut pas s'attendre à ce que les élèves objectivent toute leur démarche et leur produit parfaitement dès le premier essai. Au tout début, les élèves pourront plutôt objectiver le bilan de leur production orale. Cela est normal, puisque objectiver le bilan d'une production orale, par rapport à des critères précis (l'intention et les

objectifs), connus de l'élève, représente une opération concrète. L'élève possède tous les éléments devant lui et il n'a qu'à se concentrer sur ceux-ci.

À la suite de pratiques qu'il effectue, avant la communication au public cible, soit en présence d'un camarade ou à l'aide d'un magnétophone, l'élève pourra faire personnellement une première objectivation à l'aide d'une grille, de pistes ou de tout autre moyen. Ensuite, il pourra demander à son camarade de l'aider à objectiver son travail (le discours) et ainsi améliorer son produit à présenter, à partir de la rétroaction de cet élève. Il en sera ainsi lors de l'objectivation que l'élève effectuera après la communication de son message au public cible. Les étapes pourraient être les suivantes :

1) l'élève objective son discours;

2) les autres élèves ou tout autre interlocuteur ou interlocutrice réagissent au discours en tenant compte de l'intention de communication et des objectifs. Ils pourront aussi faire part de leur intérêt suscité par le contenu du discours et la manière dont il a été présenté;

3) l'enseignant ou l'enseignante pourra à son tour fournir une rétroaction vis-à-vis la tâche réalisée, permettant ainsi à l'élève de compléter son objectivation. L'élève sera alors en mesure d'aborder plus facilement l'activité de réinvestissement ou d'évaluation.

Lorsque l'élève réalise sa première activité, il manque de confiance face à ses capacités de réaliser une production orale. Cependant, cette inquiétude devrait s'atténuer avec l'expérience. **Le réinvestissement apportera à l'élève l'occasion de se prouver qu'il a déja fait des acquis, qu'il est capable de refaire la même démarche. Par conséquent, sa réaction face à l'objectivation n'en sera plus une d'insécurité, mais plutôt de persévérance et de confiance en soi.** L'élève réalisera qu'il aura au moins une autre chance de pratique avant d'être évalué.

Conclusion

L'objectivation est une étape où élève, enseignant et enseignante vérifient si le discours oral produit respecte l'intention de départ. L'enseignant ou

l'enseignante examinera ensuite la façon dont l'élève s'y est pris pour satisfaire son intention de communication.

L'objectivation est un processus d'analyse qui appartient à l'élève (Huard, 1986). C'est une analyse de soi, un regard conscient sur soi- même en train d'apprendre.

5.2.3 Le réinvestissement de l'habileté à produire oralement un discours spécifique

Le réinvestissement est la troisième phase de la démarche pédagogique proposée.

Essentiellement, le réinvestissement est une nouvelle activité de production utilisant la même intention de communication que la première activité; une phase de consolidation avant l'évaluation. À nouveau, il s'agira d'amener cette nouvelle activité, de la faire réaliser par l'élève et lui permettre d'objectiver le travail accompli. L'élève aura la chance de pouvoir développer une nouvelle fois son habileté à produire oralement un discours, en utilisant les **mêmes** objectifs spécifiques, les **mêmes** connaissances et les **mêmes** techniques dans une autre activité de production orale. Une seule activité n'est pas suffisante pour assurer une apprentissage durable. Pour cette raison, il est normal de prévoir au minimun une activité de réinvestissement pouvant être réalisée le lendemain, dans une semaine ou dans un mois. Le temps est laissé à la discrétion de l'enseignant ou de l'enseignante; cependant, il ou elle réalisera que trop de temps écoulé entre la réalisation de la première activité et le réinvestissement (seconde activité) ne joue pas en faveur du développement de l'habileté de l'élève à produire oralement un discours spécifique.

L'enseignant ou l'enseignante déterminera l'activité de réinvestissement en tenant compte de quatre critères :

- s'assurer que l'élève aura la **même intention de communication;**
- s'assurer que chacune de ces activités permettra à l'élève de poursuivre **le développement de la même habileté et l'utilisation des mêmes objectifs spécifiques, des mêmes connaissances et techniques;**
- s'assurer que l'élève produira **la même forme de discours;**
- s'assurer que les élèves possèdent les connaissances nécessaires à la réalisation de l'activité.

Le choix d'un public et du moyen de diffusion pourra être différent.

a) Exemple d'une activité de réinvestissement

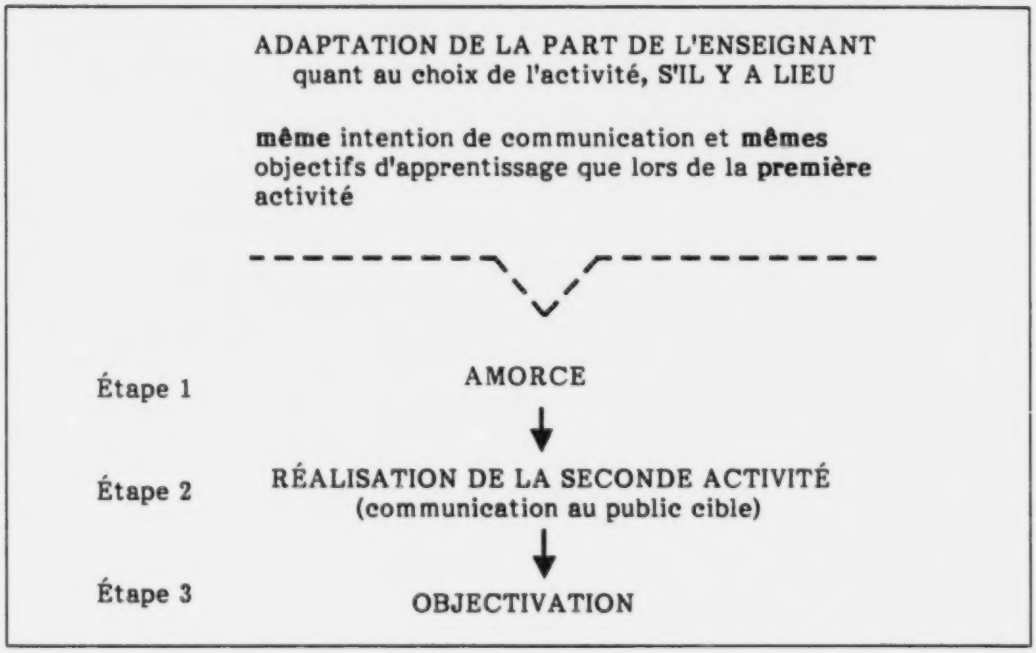
Prenons l'exemple d'une première activité à réaliser se formulant en ces termes :

L'élève produira oralement une annonce publicitaire, dans le but d'inciter les élèves de l'école à recycler le papier.

L'activité de réinvestissement qui suivra devra aussi porter sur la production orale d'un discours à caractère incitatif. Cependant, le sujet ou le thème pourra être différent de celui de la première activité. L'essentiel pour l'élève est de **conserver** la **même** intention de communication, la **même** habileté à développer, les **mêmes** objectifs spécifiques, la **même** forme de discours (annonce publicitaire) et utiliser les **mêmes** connaissances et techniques que lors de la première activité.

Les étapes à suivre pour le **déroulement d'une activité de réinvestissement seront les mêmes que celles de la première activité,** c'est-à-dire :

PROCESSUS DE LA PHASE DE RÉINVESTISSEMENT



b) <u>Le rôle de l'enseignant ou de l'enseignante à la suite d'une activité de réinvestissement.</u>

À la suite de chaque activité de réinvestissement, l'enseignant ou l'enseignante pourra procéder à une observation, informelle seulement,des apprentissages de l'élève. Il ne s'agit pas de faire une évaluation en vue de porter un jugement final sur la performance de l'élève par rapport aux objectifs d'apprentissage. Il s'agira seulement de ce qui suit :

- **situer les élèves** par rapport aux apprentissages visés ;
- **se renseigner** sur les points forts et les faiblesses des élèves;
- **aider les élèves** dans le cheminement de leurs apprentissages;
- **vérifier si les élèves sont prêts à être évalués,** en fonction des objectifs fixés au départ ou s'il est nécessaire de leur présenter une nouvelle activité de réinvestissement pour renforcer leurs acquis.

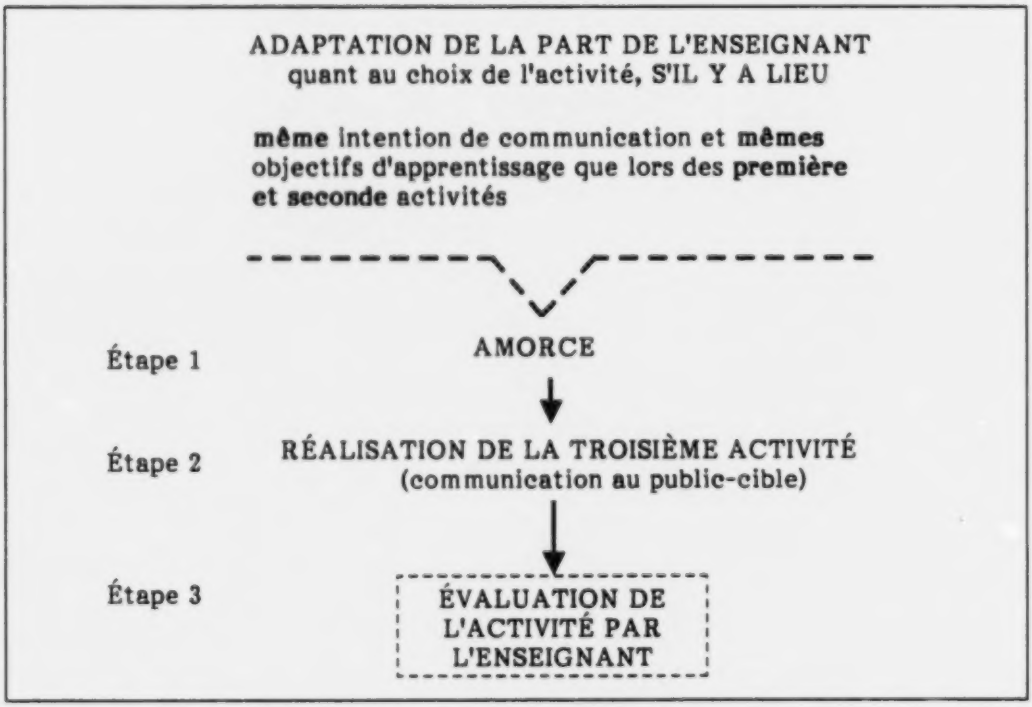
5.2.4 L'évaluation de l'habileté à produire oralement un discours spécifique

L'évaluation est la quatrième et dernière phase de la démarche pédagogique proposée.

L'évaluation fait partie intégrante des processus d'enseignement et d'apprentissage. Elle est la toute dernière étape du cheminement de l'élève et de celui de l'enseignant ou de l'enseignante.

Les étapes à suivre pour le déroulement d'une activité d'évaluation seront les mêmes que celles des première et seconde activités, sauf l'étape 3 «objectivation» qui est remplacée par l'évaluation de l'activité de l'élève par l'enseignant ou l'enseignante.

PROCESSUS DE LA PHASE ÉVALUATION (troisième activité)



a) Une conception de l'évaluation

Que l'on parle d'évaluation formative ou sommative, l'évaluation pédagogique, dans le contexte scolaire actuel, est un **moyen** au service de l'enseignant ou l'enseignante et de l'apprentissage.

Évaluer l'atteinte de l'ensemble ou d'une portion des objectifs d'un programme et interpréter les résultats dans le but de porter un jugement sur la réussite de l'élève est, en somme, de **l'évaluation sommative.** La note obtenue est transcrite généralement dans un bulletin permanent. L'élève est promu ou pas au niveau scolaire suivant, etc.

Suivre le cheminement des élèves dans leur apprentissage quotidien ou relever des apprentissages réalisés à la suite d'une cueillette de données est, en somme, de **l'évaluation formative,** car elle favorise l'apprentissage. L'enseignant ou l'enseignante partagera avec l'élève (ou ceux qui peuvent l'aider) son jugement. Il ou elle situera l'élève, par rapport aux objectifs fixés, et non par rapport au groupe.

Le nouveau programme de français étant centré sur l'enfant, il serait donc cohérent que l'évaluation le soit aussi. De fait, l'évaluation identifiera autant les forces que les faiblesses de l'élève et permettra ainsi à l'enseignant ou à l'enseignante de mieux choisir les futures activités d'apprentissage en fonction des informations obtenues.

Dans la démarche pédagogique que nous proposons, la performance d'un élève est comparée aux objectifs (critères d'observation) et au seuil de performance fixé par l'enseignant ou l'enseignante pour ces objectifs, et non par rapport à la performance moyenne du groupe (voir à cet effet le document d'appui **L'évaluation du français au secondaire**). Cette interprétation critériée est «une caractéristique importante de l'évaluation pédagogique actuelle tant formative que sommative» (MEQ, 1984).

Certains enseignants et enseignantes soulèveront le fait que les bulletins scolaires actuels ne tiennent pas toujours compte des changements pédagogiques en cours. Nous avons confiance que le contenu des présents

bulletins, responsabilité des conseils scolaires, se modifiera peu à peu pour devenir plus représentatif de la réalité pédagogique vécue en salle de classe.

b) Qu'est-ce qu'on évalue?

La démarche en **ÉVALUATION,** en production orale, débute au moment où l'enseignant ou l'enseignante identifie un besoin (diagnostic) et fixe les objectifs d'apprentissage à poursuivre, quant au développement de l'habileté à produire oralement un discours spécifique et à l'utilisation de connaissances et de techniques pertinentes pouvant favoriser le développement de cette habileté.

Les objectifs prescrits au programme d'études font référence à une performance minimale à atteindre concernant le savoir-faire (habileté à développer renfermant plusieurs objectifs spécifiques) **et le savoir** (connaissances et techniques à utiliser).

Ainsi, quand on évalue un élève sur son habileté à produire un discours oral particulier, on cherche à vérifier dans quelle mesure il a pu satisfaire son intention de communication ainsi que sa capacité à diffuser de l'information.

En production orale, l'évaluation portera sur l'habileté de l'élève à produire oralement un discours et à utiliser certains objectifs spécifiques, connaissances et techniques selon l'intention poursuivie.

c) Comment se déroule la démarche en évaluation?

La démarche en évaluation se réalise en trois étapes:

1. la MESURE des apprentissages à réaliser;
2. le JUGEMENT des résultats;
3. la DÉCISION à porter sur les activités à entreprendre suite au jugement posé.

Ces étapes sont d'importance égale et forment un tout indissociable.

1. La mesure

L'enseignant ou l'enseignante participera à l'étape de la **mesure** aux niveaux suivants :

- le **choix de l'activité** de production orale pour faire ressortir le niveau de performance de l'élève par rapport aux objectifs d'apprentissage. **Cette activité devra être de même niveau de difficulté que les première et seconde activités.**
- **un ou plusieurs instruments de mesure** à construire en prévision d'une interprétation critériée des informations recueillies;
- la **collecte des données** concernant la performance de l'élève en situation de production orale.

Au niveau de la collecte des données, l'enseignant ou l'enseignante utilisera comme critère d'évaluation les **mêmes** objectifs d'apprentissage qu'il ou elle avait identifiés avant de débuter l'activité. Ces objectifs restent identiques pour chacune des activités, qu'il s'agisse de la première activité, de la seconde activité servant de réinvestissement ou de la troisième pour l'étape de l'évaluation.

Cette cohérence au niveau des objectifs d'apprentissage assure à la fois l'attention de l'élève, l'apprentissage et la valeur de l'évaluation.

- **Exemple de mesure**

Les objectifs d'apprentissage fixés par l'enseignant ou l'enseignante lors de sa planification, servent de critères pour la cueillette d'informations, lors de l'évaluation des élèves en production orale pour un discours à caractère informatif spécifique. En voici un exemple :

ACTIVITÉ DE PRODUCTION ORALE (7e année)

Intention de communication à satisfaire :
Informer le public sur un sujet d'actualité.

Habileté :

Produire oralement un discours informatif expliquant un sujet d'actualité.

Objectifs spécifiques à utiliser :

Pour produire oralement un discours informatif expliquant un sujet d'actualité, l'élève devra :

Choisir l'information, c'est-à-dire...

- formuler une intention de communication;
- identifier un sujet lié à l'actualité;
- identifier le public cible;
- tenir compte des conditions de production et de réception, en choisissant le sujet et le contenu de son discours;
- identifier les éléments à communiquer reliés à son sujet.

Organiser l'information, c'est-à-dire...

- organiser l'information dans un ordre logique.

Formuler l'information, c'est-à-dire...

- énoncer clairement le sujet de son exposé;
- utiliser la variété de langue qui convient à la situation de communication;
- accorder plus de place à l'information objective qu'à l'expression d'opinions ou de sentiments personnels;
- fournir des informations visant à expliquer chacun des aspects choisis;
- utiliser des structures de phrases que l'auditoire comprendra;
- utiliser des mots ou des expressions que l'auditoire comprendra;
- fournir des informations qu'il juge nouvelles pour l'auditoire;
- utiliser, s'il y a lieu, des exemples, des comparaisons, des descriptions, des explications ou des illustrations, afin de tenir compte de la connaissance de l'interlocuteur ou l'interlocutrice, relative aux personnes, aux objets et aux lieux mentionnés dans son exposé;
- modifier, s'il y a lieu, son exposé en fonction de la réaction de l'auditoire (pendant l'exposé).

Vous trouverez ces objectifs spécifiques dans votre programme d'études.

Objectifs relatifs aux connaissances et aux techniques à utiliser

En situation pratique de production orale, l'élève sera capable de ce qui suit :

- Connaissances :
- respecter le sens propre ou figuré, attribué aux mots;
- utiliser des mots ou des groupes de mots qui appartiennent à la langue française;
- utiliser, s'il y a lieu, des expressions variées pour désigner une même réalité;
- utiliser des structures de phrases propres à la langue française;
- utiliser la structure propre à ce discours;
- Techniques :
- utiliser la technique du plan;
- utiliser, de façon adéquate les éléments prosodiques propres à favoriser la compréhension du discours et à maintenir l'intérêt de l'auditoire.

L'activité proposée aux élèves, lors de la phase évaluation, production orale à caractère informatif, doit être du même degré de difficulté, que les activités réalisées lors des phases de développement et de réinvestissement. Il importe donc, que l'activité d'évaluation soit de même nature au niveau de l'habileté, de la forme du discours, des objectifs spécifiques, des connaissances et des techniques à utiliser. Seul le sujet ou le thème pourra être différent.

- **Exemple d'un instrument de mesure**

En prévision d'une interprétation critériée des résultats obtenus, lors de la réalisation de l'activité en évaluation, l'enseignant ou l'enseignante devra préparer un instrument de mesure. Ce dernier pourra prendre la forme d'une **grille d'observation** pouvant favoriser la cueillette de données sur la façon dont l'élève se comporte, (comportements observables) pour satisfaire son intention de communication. Il est important que le niveau de performance recherché, c'est à dire attendu des élèves à cette étape-ci du développement de cette habileté, soit clairement indiqué dans la grille d'observation qui servira d'évaluation.

Cette grille d'observation doit contenir les informations relatives aux objectifs d'apprentissage, que l'élève doit développer selon l'intention de communication à satisfaire. La grille inclut aussi le seuil de performance fixé par l'enseignant ou l'enseignante, la performance réalisée par l'élève pour chacun des objectifs et, s'il y a lieu, la conversion en points attribués pour chaque objectif spécifique identifié (Voir à cet effet le document d'appui **L'évaluation du français au secondaire**).

Il faut se rappeler que l'interprétation critériée fait référence à la performance visée, lors de la réalisation de l'activité de production. Le seuil de performance à atteindre pourra varier, selon le nombre de fois que l'élève aura vu cet objectif l'année précédente ou pendant l'année en cours.

C'est à l'enseignant ou à l'enseignante qu'il revient de fixer ces seuils de performance selon la capacité de son groupe. Il élèvera ce seuil, au fur et à mesure que les élèves développeront cette habileté, d'un module à l'autre et **non à l'intérieur d'un même module.**

Pour faciliter la cueillette d'informations sur la performance de l'élève, (comportements observables) l'enseignant ou l'enseignante pourra utiliser une grille d'observation semblable à celle qui suit (page suivante) à titre d'exemple.

La grille d'observation fournit une description des **résultats attendus** pour l'atteinte de chaque objectif d'apprentissage par l'élève. Remplie, elle fournira des indications, quant à la **performance réalisée par l'élève** pour chacun de ces objectifs.

Le seuil de performance à atteindre par l'élève est indiqué par le "S". L'interprétation de la performance de l'élève se fera en comparant sa performance «X» avec le seuil de performance fixé par l'enseignant ou l'enseignante dans la grille d'observation. Si pour un objectif spécifique, l'élève a relevé les informations nécessaires, telles qu'elles sont requises pour satisfaire son intention de communication, il aura alors atteint le seuil de performance que l'enseignant ou l'enseignante a déterminé et méritera une bonne note, même s'il n'a pas réussi à recueillir toutes les informations.

2. Le jugement de la performance de l'élève

Après l'interprétation des résultats obtenus par l'élève, l'enseignant ou l'enseignante devra juger si la performance de l'élève pour chaque objectif prescrit est satisfaisante ou non. C'est l'étape du jugement de la performance de l'élève. Ainsi, si l'élève a atteint le seuil de réussite prescrit pour l'objectif au niveau de l'habileté, l'enseignant ou l'enseignante jugera que l'élève a acquis un développement satisfaisant, au niveau de l'habileté à produire un discours oral, à cette étape-ci de son développement.

c) La décision

Suite au jugement porté, l'enseignant ou l'enseignante se trouvera dans une situation où il faudra décider des actions possibles à prendre. Par exemple, s'il est jugé que l'élève ne peut exercer de façon satisfaisante l'habileté à produire oralement un discours informatif, il ou elle pourra décider d'amener l'élève à réaliser une autre activité de même nature.

Il faut être prudent et ne pas conclure trop vite à la prescription d'activités supplémentaires, comme moyen de pallier certaines faiblesses qu'on aurait identifiées. Il est important de s'interroger sur la possibilité voulant que d'autres variables environnantes aient pu influencer la performance de l'élève, le menant ainsi à une pauvre performance qui ne réflèterait pas sa véritable compétence. Le facteur temps aurait pu aussi jouer contre l'élève.

Quoi qu'il en soit, il sera essentiel que l'enseignant ou l'enseignante s'interroge sur le pourquoi de la performance d'un élève. Il lui faudra peut-être chercher auprès de l'élève, au moyen d'une discussion informelle, les causes possibles d'une faible performance (tel son manque d'intérêt sur le sujet, etc.). Suite à cette vérification, l'enseignant ou l'enseignante pourrait décider de changer de stratégies d'enseignement, de modifier la façon de proposer les activités de production aux élèves ou de diminuer le seuil de performance qui était peut-être trop élevé.

5.2.5. Synthèse de la démarche pédagogique en production orale

En résumé, le déroulement complet de la démarche pédagogique requerra, de la part de l'enseignant ou de l'enseignante la planification, et de la part des élèves, la réalisation d'un minimum de trois productions orales signifiantes DIFFÉRENTES (voir le tableau-synthèse ci-après).

Suite à la formulation de l'intention de communication, la première activité signifiante à réaliser portera sur le **développement** des objectifs d'apprentissage (habileté, objectifs spécifiques, connaissances et techniques) nécessaires pour satisfaire l'intention de communication.

La seconde activité visera le **renforcement** des **mêmes** objectifs d'apprentissage (**même** habileté, **mêmes** objectifs spécifiques et **mêmes** connaissances et techniques) que lors de la **première** activité, dans un nouveau contexte de production orale. Il est à noter qu'au niveau du réinvestissement, il pourra y avoir plus d'une activité signifiante de production orale. Cela dépendra des besoins des élèves.

La dernière activité sera choisie et réalisée à des fins **d'évaluation** des **mêmes** objectifs d'apprentissage (**même** habileté, **mêmes** objectifs spécifiques et **mêmes** connaissances et techniques) utilisés lors des activités de **développement** et de **réinvestissement.**

TABLEAU SYNTHÈSE DE LA DÉMARCHE PÉDAGOGIQUE EN PRODUCTION ORALE AU SECONDAIRE POUR L'EXPLOITATION D'UN MODULE

PHASES	ACTIVITÉS	ÉTAPES À SUIVRE
PLANIFICATION DE L'ENSEIGNANT		• Identification d'un sujet ou d'un événement qui suscitera l'intérêt des élèves • Identification d'une intention de communication • Identification des objectifs d'apprentissage (habileté, objectifs spécifiques, connaissances et techniques) • Identification des éléments-déclencheurs • Identification d'un minimum de trois activités
DÉVELOPPEMENT DES OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE	une activité signifiante de production orale (première activité)	• amorce • réalisation de l'activité (communication au public cible) • objectivation
ADAPTATION DE LA PART DE L'ENSEIGNANT s'il y a lieu)	l'enseignant(e) peut changer l'activité de réinvestissement si celle planifiée ne convient pas aux élèves	• même intention de communication • mêmes objectifs d'apprentissage (même habileté, mêmes objectifs spécifiques et mêmes connaissances et techniques que lors de la première activité)
RÉINVESTISSEMENT DES OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE	minimum d'une activité signifiante de production orale (deuxième activité)	• amorce • réalisation de l'activité (communication au public cible) • objectivation
ADAPTATION DE LA PART DE L'ENSEIGNANT (s'il y a lieu)	l'enseignant(e) peut changer l'activité d'évaluation si celle planifiée ne convient pas aux élèves	• même intention de communication • mêmes objectifs d'apprentissage (même habileté, mêmes objectifs spécifiques et mêmes connaissances et techniques que lors de la première activité)
ÉVALUATION DES OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE	une activité signifiante de production orale (troisième ou dernière activité)	• amorce • réalisation de l'activité (communication au public cible) évaluation (jugement sur la performance de l'élève et prise de décision)

Il faudra que l'enseignant ou l'enseignante s'assure que toutes les activités réalisées dans le cadre de cette démarche, aient le **même degré de difficulté.** Autrement, il lui sera impossible de savoir jusqu'à quel point l'élève maîtrise les objectifs d'apprentissage (habileté, objectifs spécifiques, connaissances et techniques) si ces activités sont développées, réinvesties et évaluées dans des contextes qui présentent des degrés de difficulté différents.

6. LES VALEURS SOCIOCULTURELLES

L'un des buts du programme de français consiste à :

> - amener l'élève à découvrir les valeurs socioculturelles propres à sa communauté d'appartenance et de reconnaître dans quelle mesure il partage ces valeurs pour se les approprier ou pour les renouveler.

En communication orale il s'agira pour l'enseignant et l'enseignante d'amener l'élève à :

- découvrir les valeurs socioculturelles de sa communauté d'appartenance lorsqu'il sera en situation de compréhension d'un discours oral, c'est-à-dire que l'enseignant ou l'enseignante amènera l'élève à développer sa capacité de repérer des façons d'être, d'agir ou de penser qui sont similaires ou différentes de celles que partagent les membres de sa communauté d'appartenance;

- se situer par rapport aux valeurs socioculturelles de sa communauté d'appartenance ou d'une autre communauté, lorsqu'il sera en situation de production d'un discours oral, c'est-à-dire qu'après avoir reconnu dans quelle mesure il partage ces valeurs, et décidé s'il doit se les approprier, les renouveler ou les rejeter; l'élève pourra communiquer ses réactions face aux valeurs qu'il aura réussi à découvrir ou à reconnaître dans les discours lus ou écoutés, et voir dans quelle mesure son point de vue est partagé ou non au sein de sa collectivité.

6.1 La langue et la culture

On dit habituellement qu'en apprenant une langue, on apprend à nommer le réel et à communiquer. On est peu conscient, cependant, du fait qu'en apprenant à nommer le réel dans sa langue et à communiquer dans cette langue, on apprend à voir et à dire le monde à la façon de son milieu; ce faisant, on est introduit dans l'interprétation de la réalité faite par les générations antérieures et par le groupe social auquel on est d'abord lié.

Ainsi, l'activité langagière est un des éléments culturels qui façonne une manière d'être, caractéristique des membres d'une collectivité tout au long de son histoire.

Parler une langue, c'est donc plus que maîtriser un système de signes qu'on utilise pour communiquer; parler une langue, c'est s'approprier un système de représentation collective, un filtre commun à travers lequel les membres d'une collectivité voient le monde, le découpent, le nomment et se nomment.

Parler une langue, c'est non seulement partager un héritage culturel, mais aussi participer à la transformation de cet héritage.

Cet héritage franco-albertain est constitué d'un agrégat de racines d'origine latine, française, québécoise, nord-américaine et, depuis près d'un siècle, albertaine. Ces racines ont forgé la communauté francophone albertaine, telle qu'on la connait aujourd'hui.

Il faut souligner que pendant plusieurs décennies, l'Église catholique et son clergé dévoué eurent une influence décisive quant à la sauvegarde de la langue française en Alberta et en même temps la survie de la communauté canadienne française albertaine.

6.2 Le plurilinguisme de la langue française et le multiculturalisme de la culture française

La langue française est parlée par plus de 200 millions d'individus dans 41 pays du monde. De ce fait, lorsque nous parlons de valeurs socioculturelles francophones, nous accordons toute la dimension régionale, nationale et internationale au mot francophone. Et, s'il est vrai que la base de la francophonie c'est la langue (avec ses couleurs), il peut exister une quantité de variantes quant à l'expression de la culture (façon d'être, de penser et d'agir) de chacun de ces pays francophones et à l'intérieur même de ces pays.

Aussi, pour la francophonie, peut-on parler de plurilinguisme de la langue française et de multiculturalisme de la culture française. Différences entre pays francophones, différences entre provinces à forte concentration

francophone, différences entre régions à concentration francophone. Par exemple, les Canadiens-français par rapport aux Français de France; les Franco-albertains par rapport aux Québécois; les Francophones de Rivière-la-Paix par rapport aux Francophones de Calgary. Tous ces peuples et groupes possèdent certaines valeurs communes, mais véhiculent surtout, dans certains cas, des valeurs qui leur sont propres.

Le programme de français suggère un matériel didactique, des pièces de théâtre, et d'autres discours qui reflètent en général la réalité québecoise, française ou de quelques autres pays francophones. Il existe très peu de matériel reflétant la réalité franco-albertaine; le Québec est le principal producteur de matériel pédagogique répondant le mieux à nos besoins. À partir de cette constatation, le Ministère met à la disposition des enseignants et enseignantes une série de cassettes audio qui reflètent davantage la réalité franco-albertaine. La production de ces cassettes vise deux buts : donner une couleur locale au matériel utilisé en classe de français, matériel qui rejoindrait l'objectif des valeurs socioculturelles, et par ailleurs, fournir aux enseignants et enseignantes un instrument pédagogique qui convienne davantage au niveau linguistique de leurs élèves.

Il serait approprié que l'enseignant ou l'enseignante puisse, lors de la période de l'objectivation, saisir l'occasion d'amener l'élève à comparer ses propres valeurs à celles identifiées dans certains discours comme appartenant aux Québécois ou à d'autres groupes francophones.

6.3 La langue : outil de communication et d'expression de la pensée

La langue est un outil de communication et d'expression de la pensée pour un individu ou un groupe de personnes. Aussi, la classe de français doit-elle offrir à l'élève la possibilité d'exprimer de façon convenable sa pensée et de valoriser sa langue; elle doit lui permettre de développer la maîtrise d'un français adapté aux diverses situations vécues par l'ensemble de la communauté francophone, dans les différentes sphères de ses activités. Il ne s'agit pas de modifier de fond en comble le niveau de langue ou le répertoire linguistique de l'élève, mais plutôt de l'enrichir et de l'adapter à ses besoins. Il faut lui fournir l'occasion d'être en contact avec divers niveaux de langue utilisés au sein de sa

communauté d'appartenance ou d'autres régions, provinces ou pays francophones.

Ce qui est important, c'est d'amener l'élève à s'exprimer de façon claire et cohérente, afin qu'il puisse mieux vivre sa langue non seulement en classe, mais aussi dans sa famille et la communauté où il évolue.

C'est pourquoi, le programme de français (1989) favorise des pratiques de compréhension et de production de discours, en rapport avec le vécu de l'élève et fait appel aux ressources humaines et physiques du milieu. Ceci, dans le but d'amener l'élève à valoriser et renforcer sa langue et en même temps son identité culturelle.

L'enseignant ou l'enseignante devrait donner à l'élève le plus souvent possible l'occasion de s'exprimer sur des valeurs qui lui tiennent à coeur (la politique, la société, la paix, le travail, la musique, etc.). **Lui permettre de verbaliser, sans jugement, ce qu'il ressent, ce qu'il apprécie, ses malaises, ses contestations, ses styles de vie véhiculés, bref les grandes questions de fond qui lui sont significatives, c'est lui donner le goût de communiquer.** Le dialogue d'égal à égal est nécessaire entre l'adolescent et l'adulte pour développer une communication authentique.

C'est en lui permettant de s'exprimer ouvertement que l'élève sera sûrement incité (et peut-être même heureux) à poursuivre les discussions à l'extérieur de la salle de classe, soit avec des amis, dans sa famille, ou tout simplement avec des personnes intéressées, de près ou de loin, à son projet de communication. Ajoutons enfin, que ce genre de communication, en plus de permettre à l'élève de vivre sa langue, constitue un rapport appréciable au développement de la compétence langagière de l'adolescent.

Dans la classe de français, l'accent doit être porté sur la compréhension et la production de discours signifiants pour l'élève. L'enseignant ou l'enseignante amènera l'élève à découvrir ou reconnaître des façons de penser, d'agir ou d'être de sa communauté d'appartenance (franco-albertaine) et des autres communautés francophones (québécoise, acadienne, belge, etc.). C'est en réagissant au contenu de ces discours que l'élève sera amené à se situer par

rapport à ces valeurs. L'enseignant ou l'enseignante l'invitera le plus souvent possible à communiquer oralement à son entourage, par le biais d'exposés oraux informatifs, expressifs, incitatifs ou ludiques/poétiques, les informations, les idées, les sentiments, les valeurs, etc. qui sont véhiculées dans ce discours. Ceci, dans le but de partager, critiquer et faire critiquer la façon de voir, de penser et de sentir le réel que l'élève a perçu dans ce discours selon ses propres valeurs.

Quant au vécu des jeunes, ces grandes questions qu'ils se posent, c'est à l'enseignant ou à l'enseignante et aux autres éducateurs et éducatrices (parents, administrateurs, animateurs de radio, etc.,) qu'il appartient de s'ouvrir, pour que l'élève puisse se sentir comme participant à part entière à tout ce qui s'anime ou se déroule autour de lui.

En somme, ce que l'élève recherche, c'est une relation authentique entre sa génération et le monde adulte. Les véritables valeurs recherchées, senties et vécues par l'élève s'épanouiront selon l'esprit d'ouverture, la franchise et la communication qu'on voudra bien lui accorder.

Cette convergence vers un système de valeurs, commun à tous les jeunes, pourra se concrétiser à travers sa façon de voir, de penser et de sentir le réel, en tenant compte des valeurs véhiculées dans sa communauté d'appartenance.

Le Ministère de l'Éducation de l'Alberta met à la disposition des enseignants et enseignantes plusieurs productions audio et audiovisuelles pour atteindre certains objectifs du programme de français. Ces productions sont distribuées par l'entremise du L.R.D.C. Le matériel didactique contient, pour chaque niveau, une série de cassettes audio et audiovisuelles pouvant aider à développer l'écoute de certains types de discours au programme. Cependant, la majeure partie de ces productions accompagnant le matériel didactique sont de source francophone autre qu'albertaine. Les valeurs socioculturelles véhiculées sont généralement propres à la francophonie québécoise ou française. Pour y remédier, le Ministère met aussi à la disposition des enseignants et enseignantes une série de cassettes audio contenant des discours qui reflètent la réalité franco-albertaine.

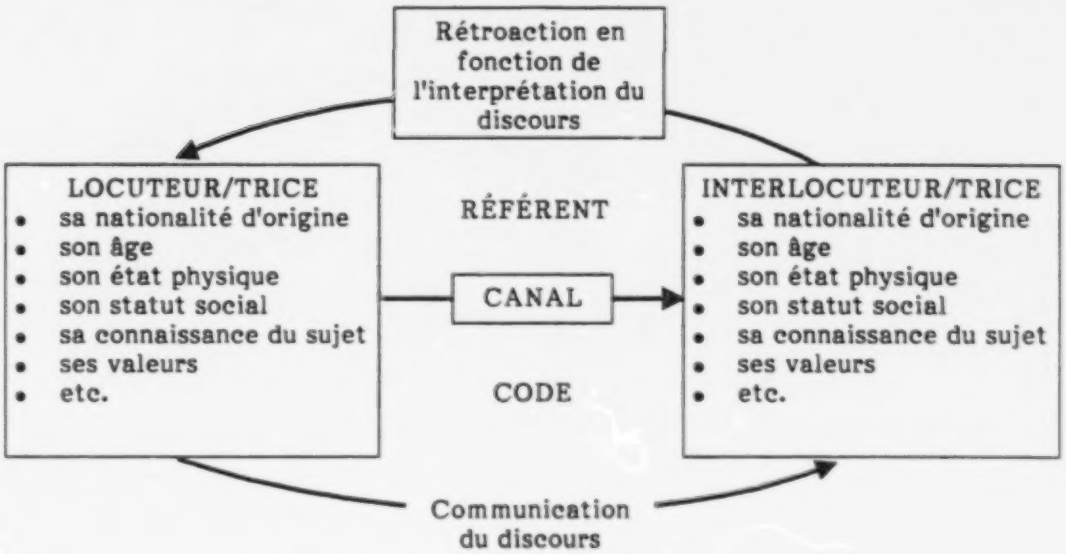
L'enseignant ou l'enseignante pourra inciter l'élève à écouter à la télévision française de **Radio-Canada** certaines émissions, telles que L'Autoroute électronique, Vidéo Club, le bulletin d'information, etc. ou des émissions radiophoniques, telles que Prochaine Vague, etc. De plus, dans diverses régions de la province, des compagnies de la câblodistribution émettent depuis peu, d'autres réseaux de télévision française (T.V.A, TV5) s'ajoutant à Radio-Canada. Ceci permet d'augmenter le choix d'émissions à la portée des jeunes, et inciter ces derniers à regarder davantage la télévision française.

C'est en écoutant des discours signifiants variés, qui se rapprochent le plus possible de son vécu, que l'élève sera amené à mieux comprendre les valeurs transmises par ces discours. Il pourra ensuite participer ou animer avec intérêt des échanges oraux avec d'autres jeunes de son âge ou des adultes, sur ces valeurs d'action, en s'exprimant, verbalisant et en approfondissant ses propres valeurs. Considéré comme une personne à part entière, qui comprend, révèle et exprime des valeurs, l'élève sera amené à mieux comprendre et interagir dans son environnement humain et physique, où sa langue maternelle sera alors pleinement considérée comme un instrument de communication, de développement personnel et un véhicule de valeurs socioculturelles.

6.4 La subjectivité dans la compréhension et la production des discours

Il faut mentionner aussi que l'utilisation d'une langue commune, au sein d'un groupe culturel distinct, contribue à créer dans une collectivité une manière commune de voir le monde, une interprétation partagée de la réalité et cela contribue donc à produire des valeurs socioculturelles.

Ainsi, si tout acte de langage se doit d'être social, toute communication se doit de provoquer une mise en jeu des valeurs. En effet, la communication est la rencontre circonstanciée de deux subjectivités à la fois collective (par l'appartenance socioculturelle) et individuelle. En fait, les individus agissent dans la communication selon ce qu'ils sont, c'est-à-dire selon leur personnalité, leur âge, leur état physique, leur statut social, leur connaissance du monde, leur rapport à l'autre, leur connaissance du sujet, leur langage, leurs valeurs, leur culture, etc.



On peut donc affirmer que toute production ou compréhension est subjective. Par conséquent, il importe que l'enseignant ou l'enseignante incite l'élève à distinguer, lors de la compréhension d'un discours, la subjectivité de l'objectivité des valeurs véhiculées par le locuteur dans son discours, ou l'importance de connaître certaines informations sur le locuteur. Sa compréhension et son interprétation du discours sera à son tour empreinte de subjectivité, parce que l'interprétation du message par l'élève sera aussi influencée par ce qu'il est (reflet de l'individu).

Par exemple, la réaction d'un élève de 10e année, vis-à-vis une annonce publicitaire à la télévision pour la promotion d'une marque de bière - annonce véhiculant une sensation de bien-être et de gaieté, lorsqu'une personne boit une bière - pourra être interprétée positivement, si l'élève consomme des boissons alcooliques et qu'il en est de même dans sa famille. Par contre, un élève provenant d'une famille qui ne consomme pas d'alcool, tout comme lui-même, ou lorsqu'il s'agit d'un sportif, percevra le message de façon négative et ridicule.

De même, lorsque l'élève sera en situation de production, il laissera trace de subjectivité. Le locuteur ou la locutrice parle de ce qu'il connaît au moment où il parle. Il ou elle donne son point de vue, exprime ses émotions, crée son

monde fictif, et tout cela à sa propre manière; mais, et c'est un fait à souligner, l'élève dit généralement ce que son milieu et son époque lui permettent d'exprimer et de la manière qu'on l'exprime dans ce milieu, à cette époque.

Il s'agira pour l'enseignant ou l'enseignante de l'amener à limiter sa «subjectivité» au profit de l'objectivité, par l'explication de ses pensées et de ses actes et selon sa propre vision du monde.

«Limiter» la subjectivité de l'élève ne signifie pas freiner l'élaboration de sa propre vision du monde, mais plutôt de l'amener à réfléchir intelligemment sur un ensemble de valeurs véhiculées et proposées par des discours lus et écoutés, pour les accepter, les nuancer, les rejeter, en tout ou en partie. L'élève forgera alors ses propres valeurs en justifiant sa vision du monde à la lumière de sa pensée et de ses connaissances. Cette vision du monde, qu'il se forgera continuera de se transformer, d'évoluer au fur et à mesure que l'élève vivra des expériences réelles signifiantes et variées dans son environnement physique et humain.

<u>Amener l'élève à se situer par rapport aux valeurs socioculturelles véhiculées dans les discours.</u>

Amener l'élève à se situer par rapport à des valeurs véhiculées dans des discours, consiste à lui permettre de développer un certain nombre d'attitudes pour qu'il soit plus en mesure de faire face (critique) aux valeurs véhiculées dans les discours, c'est-à-dire :

- qu'il soit conscient des valeurs véhiculées dans les discours lus ou écoutés;
- qu'il reçoive ces valeurs;
- qu'il compare ses propres valeurs à certaines valeurs véhiculées dans le discours lu ou écouté;
- qu'il reconnaisse qu'il peut y avoir plus d'un point de vue acceptable;
- qu'il puisse comparer ses valeurs à celles véhiculées dans d'autres discours qu'il a déjà lus ou écoutés;
- qu'il se situe par rapport aux valeurs des autres;
- qu'il établisse des liens entre les valeurs véhiculées par les discours et son vécu;

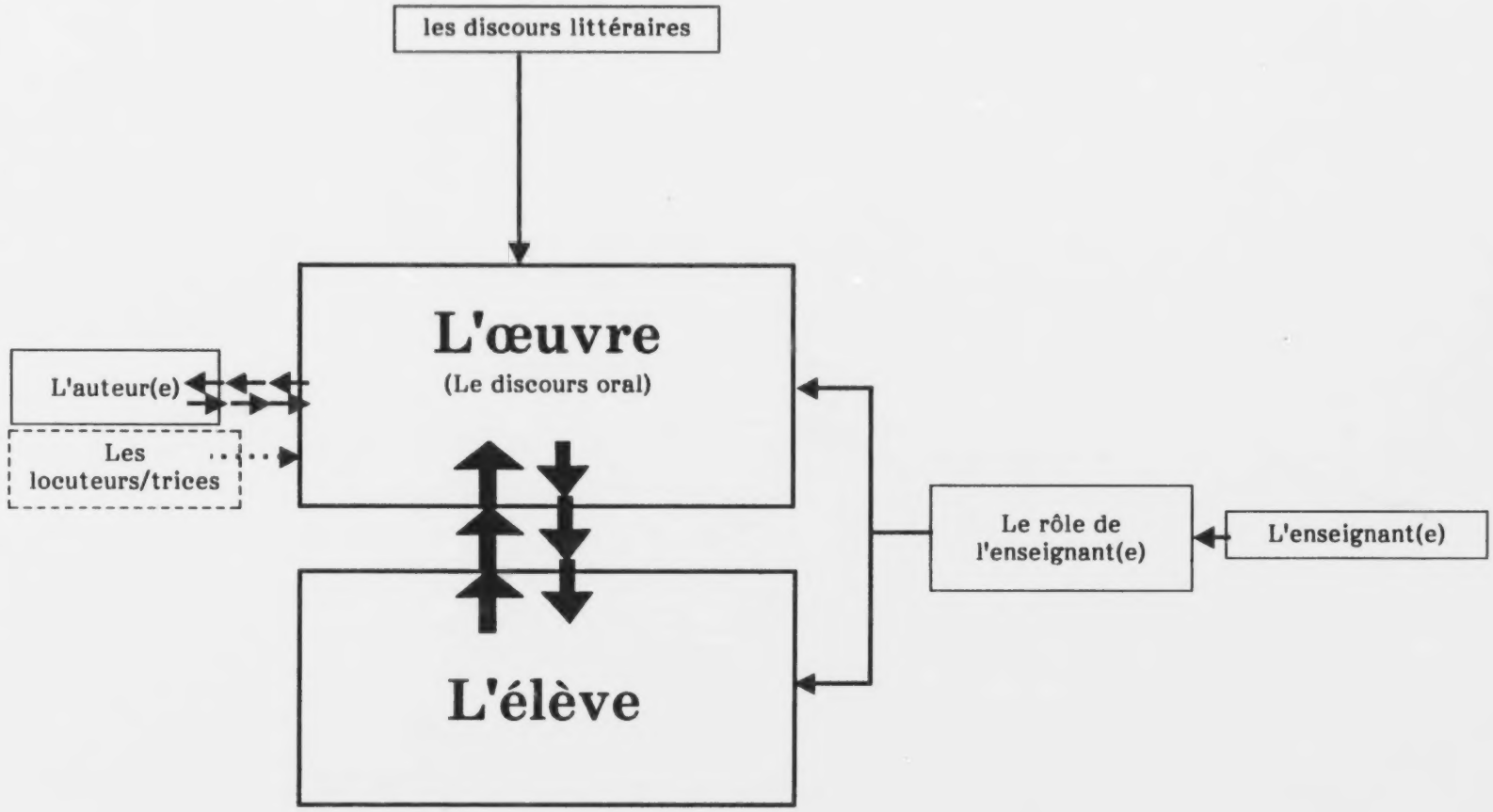
- qu'il réagisse à certaines valeurs dans un esprit de tolérance et de respect des autres;
- qu'il modifie son opinion ou son comportement en fonction de l'évidence;
- qu'il fasse siennes, renouvelle ou rejette les valeurs proposées.

Il n'est pas toujours facile pour un adolescent (ou même un adulte) de comprendre certains discours (une pièce de théâtre, une chanson, le discours d'un orateur, etc.). Aussi, pour mieux atteindre l'objectif du programme qui est «d'amener l'élève à comprendre et à se situer (réagir), par rapport aux valeurs véhiculées dans les différents discours» qu'on lui propose, il sera important de resituer le locuteur ou la locutrice de ce discours (ex : une chanson) dans son contexte sociologique, historique, politique, économique et géographique. Ceci, afin de permettre à l'élève de vraiment saisir le message du discours.

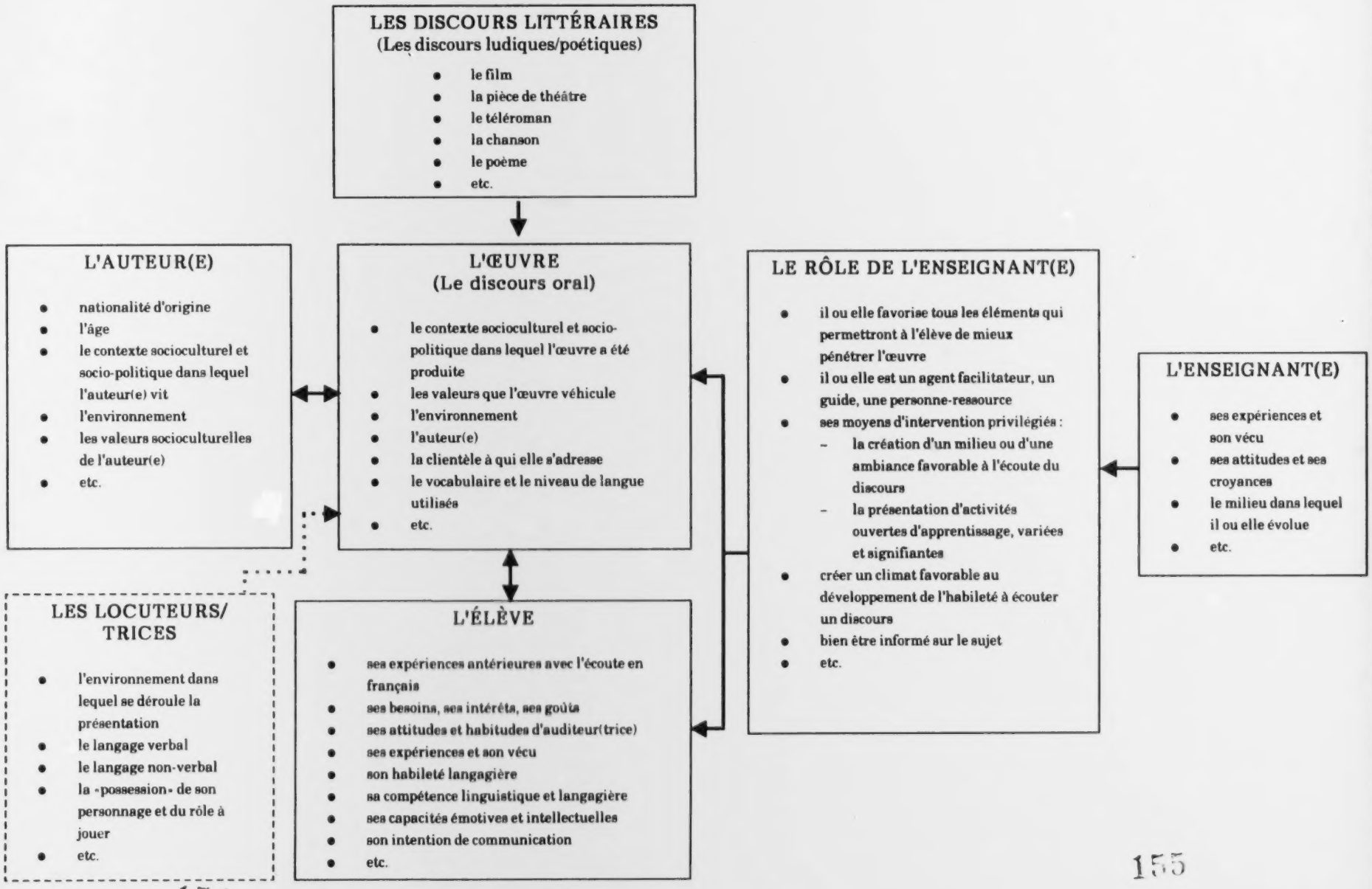
Quelques informations de base permettront à l'élève de mieux comprendre le sens du discours et les valeurs qui y sont véhiculées et de les comparer à ses propres valeurs et aux valeurs actuelles véhiculées dans sa communauté d'appartenance. Les rapports locuteur ou locutrice/interlocuteur ou interlocutrice, référent et environnement, constituent des composantes importantes, tant pour le développement des habiletés langagières que pour l'atteinte de l'objectif relatif aux valeurs socioculturelles.

Le tableau suivant illustre tous les éléments pouvant intervenir dans la compréhension d'un discours oral.

LES COMPOSANTES D'UNE APPROCHE PSYCHOPÉDAGOGIQUE POUR LA COMPRÉHENSION D'UN DISCOURS LITTÉRAIRE ORAL AU SECONDAIRE



LES COMPOSANTES D'UNE APPROCHE PSYCHOPÉDAGOGIQUE POUR LA COMPRÉHENSION DU DISCOURS LITTÉRAIRE ORAL AU SECONDAIRE



Le document d'appui **Pour une réflexion sur la réalité francophone en Alberta,** illustre davantage comment amener l'élève à découvrir et reconnaître les valeurs socioculturelles véhiculées dans un discours, et comment l'amener à se situer par rapport à ces valeurs.

7. GRILLE D'OBJECTIVATION DE MA LECTURE DU VOLET COMMUNICATION ORALE

7.1 Compréhension orale (écouter)

1. Je suis capable de compléter la phrase suivante: «L'habileté à comprendre un discours oral consiste à...»	_____Facilement _____Assez facilement _____Plus ou moins facilement _____Difficilement _____Pas du tout
2. Je peux identifier quelques variables qui pourront influencer le développement de l'habileté à comprendre un discours oral dans ma salle de classe.	_____Facilement _____Assez facilement _____Plus ou moins facilement _____Difficilement _____Pas du tout
3. Je peux reconnaître la différence entre les différents processus mentaux.	_____Facilement _____Assez facilement _____Plus ou moins facilement _____Difficilement _____Pas du tout
4. Je peux clairement définir mon rôle dans le développement de la compréhension orale.	_____Facilement _____Assez facilement _____Plus ou moins facilement _____Difficilement _____Pas du tout
5. Je peux replacer dans l'ordre les différentes phases et étapes de la démarche pédagogique proposée en compréhension orale?	_____Facilement _____Assez facilement _____Plus ou moins facilement _____Difficilement _____Pas du tout
6. Je suis capable d'identifier les éléments indispensables d'une intention de communication en compréhension orale?	_____Facilement _____Assez facilement _____Plus ou moins facilement _____Difficilement _____Pas du tout
7. Je peux identifier les différents rôles que joue l'amorce auprès des élèves.	_____Facilement _____Assez facilement _____Plus ou moins facilement _____Difficilement _____Pas du tout
8. Je peux dire quels rôles joue l'objectivation dans le développement de l'habileté à comprendre un discours oral.	_____Facilement _____Assez facilement _____Plus ou moins facilement _____Difficilement _____Pas du tout
9. Je peux identifier dans la démarche pédagogique où se situe l'apprentissage des connaissances et des techniques lors de l'écoute d'un discours.	_____Facilement _____Assez facilement _____Plus ou moins facilement _____Difficilement _____Pas du tout
10. Je peux identifier les similitudes et les différences existant entre le développement, le réinvestissement et l'évaluation de l'habileté à comprendre un discours oral spécifique.	_____Facilement _____Assez facilement _____Plus ou moins facilement _____Difficilement _____Pas du tout

7.2 Production orale (parler)

1. Je suis capable de compléter la phrase suivante: «L'habileté à produire un discours oral consiste à...»	_____Facilement _____Assez facilement _____Plus ou moins facilement _____Difficilement _____Pas du tout
2. Je peux identifier quelques variables qui pourront influencer le développement de l'habileté à produire un discours oral dans ma salle de classe.	_____Facilement _____Assez facilement _____Plus ou moins facilement _____Difficilement _____Pas du tout
3. Je peux identifier les éléments prosodiques qui peuvent influencer la production orale d'un discours.	_____Facilement _____Assez facilement _____Plus ou moins facilement _____Difficilement _____Pas du tout
4. Je peux clairement définir mon rôle dans le développement de la production orale.	_____Facilement _____Assez facilement _____Plus ou moins facilement _____Difficilement _____Pas du tout
5. Je peux replacer dans l'ordre les différentes phases et étapes de la démarche pédagogique proposée en production orale?	_____Facilement _____Assez facilement _____Plus ou moins facilement _____Difficilement _____Pas du tout
6. Je suis capable d'identifier les éléments indispensables d'une intention de communication en production orale?	_____Facilement _____Assez facilement _____Plus ou moins facilement _____Difficilement _____Pas du tout
7. Je peux identifier les différents rôles que joue l'amorce auprès des élèves.	_____Facilement _____Assez facilement _____Plus ou moins facilement _____Difficilement _____Pas du tout
8. Je peux dire quels rôles joue l'objectivation dans le développement de l'habileté à produire oralement un discours.	_____Facilement _____Assez facilement _____Plus ou moins facilement _____Difficilement _____Pas du tout
9. Je peux identifier dans la démarche pédagogique où se situe la communication au public cible lors de la production orale d'un discours.	_____Facilement _____Assez facilement _____Plus ou moins facilement _____Difficilement _____Pas du tout
10. Je peux identifier les similitudes et les différences existant entre le développement, le réinvestissement et l'évaluation de l'habileté à produire oralement un discours spécifique.	_____Facilement _____Assez facilement _____Plus ou moins facilement _____Difficilement _____Pas du tout

BIBLIOGRAPHIE

Alberta Education Curriculum Support Branch, **Cadre conceptuel des programmes de français au secondaire** , Edmonton, Gouvernement de l'Alberta, 1989

_____. Language Services Branch, **Le français à l'élémentaire**, guide pédagogique, 2e cycle, Edmonton, Gouvernement de l'Alberta, 1988

_____. Curriculum Branch, **Le français à l'élémentaire : guide pédagogique, Langue maternelle,** Edmonton, Gouvernement de l'Alberta, 1987

_____. Language Services Branch, **Le programme de français au secondaire,** Edmonton, Gouvernement de l'Alberta, 1979

Bellack, A. et al, **The Language of the Classroom,** New York : Teacher College Press, 1966

Bellanger, L. **L'expression orale,** coll. Que sais-je, P.U.F., Paris, 1979

Bullock, Sir Alan, **A Language for Life,** Her Majesty's Stationery Office, 1975

Coste, D. et Galisson, R., **Dictionnaire de didactiques des langues,** Paris, Hachette, 1976

Coulombe, Raymonde, **Des activités de communication en expression orale,** Université Laval, Québec Novembre, 1986

Dalgalion Gilbert, Lieutaud Simone, Weiss François. **Pour un nouvel enseignement des langues** et une nouvelle formation des enseignants. Ed. Clé international, Paris, 1981, 143 p.

Dauzad, Albert, **Petit Robert** I Les dictionnaires Robert-Canada, Montréal, 1984

Decaigny, Théo, **Communication audio-visuelle et pédagogie,** Bruxelles, Editions Labor, 1973

Desbiens, André, **L'exposé oral**, Ed. Les Presses de l'Université Laval, Québec 1977

Donnay J., Loiselle J., **Langage télévisuel et langage oral**, Université de Sherbrooke, PPMF/Sherbrooke, Juin 1981

Doutreloux, Jean-Marie, «Au programme : l'oral», dans **Liaisons** Vol. 9 nº. 3, Mars 1985 p. 29-37

Dubois, J., Giacomo, M., Guespin, L., Marcellesi, C., Marcellesi, J.B. et Mevel, J.P., **Dictionnaire de linguistique,** Paris, Larousse, 1973

Dulude, Françoise, «L'enseignement de l'oral : le droit à l'apprentissage,» dans **Québec-Français** nº 34, mai 1979 p. 44-46

Eluerd, Roland, **L'usage de la linguistique en classe de français,** Tome 2 : **Critiques et perspectives**, Ed. E.S.F., Sciences de l'Éducation Paris, 1979

Tome 1 : **Initiation et recyclage**, Ed. E.S.F., Sciences de l'Éducation, Paris, 1979

Emirkanian, L. et Dubuisson, C., «Comment observer la langue parlée» dans **Liaisons** Vol. 7 nº. 1, Novembre 1982, p. 20-21

Farid, Georges, «L'audio visuel et l'apprentissage de la langue orale» dans **Liaisons** Vol. 7 nº. 4 Mai 1983, p. 20-44

Fonagy, Ivan, **La vive voix.** Payot, Paris, 1983, 346 p.

Frankland, Michel, **La communication orale efficace**, Ed. Mondia, Laval, 1988

Gabay, Michèle, «Mieux s'exprimer pour mieux communiquer,» dans **Liaisons** Vol. 9 nº. 3, Mars, 1985

Gagné, Gilles «La pédagogie de l'oral : bilan et perspectives» dans **Liaisons** vol. nº 1, novembre 1982 p. 18, 19

Gaouette, Denise, «Vivre vraiment la communication orale, est-ce plus efficace que l'enseigner?» dans **Québec Français**, Mars 1986, p. 26-30

Germain, Claude - LeBlanc, Raymond. **Introduction à la linguistique générale.** Vol.1. La phonétique, les Presses de l'université de Montréal, 1981, 104 p.

Girard, Francine. **Apprendre à communiquer en public.** Éd. La lignée, deuxième édition, Beloeil, Qué, 1985, 277 p.

Girard, N, Simard, C., **Le feedback dans la communication orale,** Université Laval, P.P.M.F./Laval, Éd. Ville-Marie, Québec, 1980

Gouvernement du Québec. **Guide d'évaluation en classe.** Français langue maternelle, secondaire, Ministère de l'Éducation, 1984, 219 p. (16 - 7221 - 05)

_____. Programme d'études, Secondaire, **Français langue maternelle,** formation générale. Québec, Direction des programmes, Direction générale du développement pédagogique, Ministère de d'Éducation, 1982

_____. Guide pédagogique, secondaire français, **Les valeurs socioculturelles dans la compréhension et la production des discours,** Fascicule 1 : De la théorie à la pratique, Québec, Ministère de l'Éducation, 1985

Huard, Conrad, **Comment développer une pédagogie centrée sur le développement d'une compétence? L'expérience, peut-on l'acquérir à l'école, ou doit-on attendre d'être en dehors de l'école?** Échange, Vol XV, nº 1, automne 1987

Irwin, J.V. **Modern Speech,** Éd. Holt - Rhinehard, New-York, 1961

Lefèbvre, Claire, «Le français parlé en milieu minoritaire,» dans **Vie Pédagogique,** nº 18, avril 1982, p. 12-15

Lévesque, Claude. **Dissonance,** Nietzsche à la limite du langage. Brèches, Hurtubise HMH, Montréal, 1988, 180 p

Le français : un instrument de communication : Les niveaux de langue, Centre de ressources Franco - Ontariennes, I. E. P. O., 1928

Martinet, André, **Éléments de linguistique générale,** Seconde édition, Coll. Armand Colin, Paris, 1971, 224 p.

Piatteli, Palmarini, M., **Théories du langage, théories de l'apprentissage : Le débat entre J. Piaget et N. Chomsky,** Paris, Ed. du Seuil,

Programme cadre de français, cycles intermédiaire et supérieur, Ministère de l'Éducation de l'Ontario

Robert, J. M., **Besoins langagiers et systèmes intermédiaires stabilisés : Essai de dégagement des besoins langagiers par l'interlangue,** Publications Universitaires Européennes, Série XXI: Linguistique, Vol. 21, 1984

Rondal, J. A., **Langage et communication,** Bruxelles, Belgique, Éd. Pierre Mardaga, 1978

_____. **Langage et éducation,** Bruxelles, Belgique, Éd. Pierre Mardaga, 1986

Rossi, Hirst,- Di Cristo, A. - Hirst, D. Martin, P. Nishinussa, Y. **L'intonation,** de l'acoustique à la sémantique, Klincksieck, Paris, 1981, 364 p.

Roulet, E., Saussure, **Cours de linguistique générale : Les langues dans le temps et dans l'espace,** Paris, Éd. Hathier, 1975

Roulet, E., «L'apport des sciences du langage à la diversification des méthodes d'enseignement des langues secondes en fonction des caractéristiques des publics visés» dans **Études de linguistique appliquée,** nº 21, Janvier - mars 1976, Didier, Paris, 1976.

Sarrasin, Robert, «L'objectivation et le développement des habiletés langagières», dans **Liaisons,** Vol. 6, nº 3, mars 1982

Tarrab, Elca, «Pédagogie de l'oral : pédagogie de correction ou de développement?» dans **Liaisons**, Mars 1981, p. 18-21

Taylor, Stanford E., «Listening What Research Does to the Teacher,» in **American Educational Research Association** nº. 279, Washington D.C.

Toresse, Bernard, «La nouvelle pédagogie du français», Tome 1 : **les activités de communication**, Éd. O.C.D.L., Paris, 1978

_____. «La nouvelle pédagogie du français», Tome : **les activités spécifiques,** Éd. O.C.D.L, Paris, 1978

Valiquette, Josée, **Les fonctions de la communication. Au coeur d'une didactique renouvelée de la langue maternelle.** Québec, Direction générale du développement pédagogique, Ministère de l'Éducation du Québec, 1979

Vanoye, F., **Expression et communication**, Éd. A. Colin, Paris, 1973

Vanoye, F., Mouchon, J., Sarrazac, I.-P., **Pratiques de l'oral**, Éd. Armand Colin, Paris, 1981

AUTRES RÉFÉRENCES

Parcours 2 - Pratiques, Rousselle, J., Desrochers-Meury H., Monette, M., Robillard, N., Centre Éducatif et Culturel, Montréal, 1983

Tremblay, Michel, **À toi pour toujours ta Marie Lou**, Éd. Lemeac, Ottawa, 1971, p. 49

ANNEXE : LEÇONS TYPES

Introduction 157

Leçon type - 8e année 159
Compréhension orale

Esquisse d'une leçon type 175
Production écrite (8e année)

Esquisse d'une leçon type 183
Lecture (8e année)

Leçon type - 11e année 191
Production orale

Esquisse d'une leçon type 207
Production écrite (11e année)

Esquisse d'une leçon type 217
Lecture (11e année)

INTRODUCTION

Cette partie du Volet II porte exclusivement sur la présentation de leçons types. Elles illustrent la façon d'articuler des activités de communication en fonction de la démarche pédagogique expliquée précédemment dans ce guide d'enseignement.

Pour les besoins de ces leçons types, l'enseignant ou l'enseignante trouvera des activités pour chacun des trois modules : communication orale (production/compréhension), compréhension écrite et production écrite.

Chaque volet présente donc une série de leçons types qui cependant, ne sont pas toutes développées. Seule, la leçon type concernant directement le module traité dans un volet, est développée en détail (ex. : compréhension orale). À cette leçon type sont greffées deux esquisses qui exploitent les deux autres modules (ex. : écriture, lecture). Ceci, dans le but d'aider l'enseignant ou l'enseignante à visualiser l'exploitation d'un thème, non seulement à travers le développement d'une seule habileté chez l'élève, mais plutôt en intégrant ce thème, dans la mesure où l'intérêt est maintenu chez l'élève, au développement d'une seconde ou d'une troisième habileté.

Ainsi, le Volet I **Compréhension écrite,** contient deux leçons types développées en détail : une pour la 7e année, l'autre pour la 10e année. À chacune de ces leçons types se greffent deux esquisses de leçons types.

Dans le Volet II **Communication orale,** deux leçons-types sont développées en détail : une pour la 8e année (compréhension orale), l'autre pour la 11e année (production orale). À chacune de ces deux leçons types se greffent deux esquisses de leçons types.

Enfin, dans le Volet III **Production écrite,** deux leçons types sont développées en détail : une pour la 9e année, l'autre pour la 12e année, auxquelles se greffent deux esquisses de leçons types.

On peut donc constater que le guide d'enseignement contient (3 volets) six leçons types détaillées et 12 esquisses de leçons types. Nous avons cherché à répartir ces leçons types sur l'ensemble du secondaire, afin de répondre au moyen de ces exemples aux besoins de l'ensemble des enseignants et enseignantes. De plus, elles peuvent être adaptées à un autre niveau, ou selon la clientèle. Bien sûr, l'ensemble des leçons types

ne sont là qu'à titre d'exemples et par conséquent, à titre de suggestion. Elles respectent à la lettre chaque détail de la démarche pédagogique préconisée. Cependant, il faut comprendre que même détaillée, une description écrite d'une situation d'apprentissage ne peut que partiellement refléter la dynamique d'une salle de classe.

Il importe que l'enseignant ou l'enseignante, utilise ces leçons types comme modèles, pour articuler les différentes situations de communication qui sont proposées dans son matériel didactique ou par ses élèves.

GUIDE D'ENSEIGNEMENT

Leçons types

	7	8	9	10	11	12
VOLET LECTURE (Compréhension écrite)	complète	X	X	complète	X	X
VOLET COMMUNICATION ORALE	X	c.o. complète	X	X	p.o. complète	X
VOLET ÉCRITURE (Production écrite)	X	X	complète	X	X	complète

complète = leçon type comprenant toutes les étapes en détail

X = esquisse de leçon type

LEÇON TYPE - HUITIÈME ANNÉE

COMPRÉHENSION ORALE (discours expressif)

Clientèle : 8e année francophone
Situation de communication : La paix

PHASE 1. PLANIFICATION DE L'ENSEIGNANT

a) **Identification d'un sujet ou d'un événement pouvant susciter l'intérêt des élèves et pour lequel ils seront amenés à formuler une intention de communication**

Les essais de missiles de croisière américains en Alberta.

b) **Identification d'une intention de communication à satisfaire**

S'informer sur les goûts ou les sentiments d'une personne se rapportant à un sujet ou à un événement.

c) **Identification des objectifs d'apprentissage relatifs à la compréhension du discours** (ces objectifs d'apprentissage seront à évaluer)

1) **Habileté à développer :**
Écouter des discours expressifs.

2) **Processus mental à utiliser :**
Évaluer l'information.

Pour évaluer l'information, l'élève devra utiliser d'autres processus mentaux regroupant divers objectifs spécifiques relatifs à l'habileté à développer.

3) **Objectifs spécifiques à utiliser :**

- **Repérer** de l'information explicite, c'est-à-dire :
  - identifier les mots qui traduisent les sentiments de la personne.
- **Sélectionner :** choisir des informations pertinentes, c'est-à-dire :

- choisir parmi les éléments du discours, ceux qui révèlent les sentiments de la locutrice.

• **Regrouper :** grouper les informations (faire des liens, synthétiser), c'est-à-dire :

- dire ce que rappellent ou évoquent pour lui les personnages, les événements, les lieux ou les objets mentionnés dans l'exposé;
- résumer ce qui est dit dans l'exposé;
- identifier, parmi les discours déjà lus ou écoutés, ceux qui peuvent s'apparenter à ce discours.

• **Inférer :** dégager les informations pertinentes, c'est-à-dire :

- déduire l'intention de la locutrice;
- déduire les sentiments exprimés de façon implicite;
- dégager la structure propre à ce discours.

• **Évaluer :** réagir, c'est-à-dire :

- dire s'il partage ou non son point de vue.

d) **Hypothèse des objectifs d'apprentissage relatifs aux connaissances et aux techniques**

Les connaissances et techniques identifiées dans le programme, quant à l'habileté à comprendre un discours oral, consistent en des moyens ou des stratégies pouvant aider l'élève à mieux comprendre l'exposé qu'il écoute. Ainsi, d'une activité à l'autre, l'enseignant ou l'enseignante peut identifier différents éléments prosodiques, syntaxiques ou lexicaux à exploiter et aider l'élève à développer certaines techniques pouvant favoriser une meilleure compréhension du discours écouté.

Puisque le développement de ces connaissances et techniques sont des moyens ou stratégies au service de l'élève, elles ne seront pas à évaluer.

e) **Identification des éléments déclencheurs**

Il importe que l'enseignant ou l'enseignante identifie quelques éléments déclencheurs (films, articles de journaux, personnes ressources, etc.) susceptibles d'être utilisés lors de l'amorce afin de déclencher l'intérêt des élèves.

f) **Identification des activités à réaliser**

Activités d'écoute

Développement : «Avez-vous peur de la guerre nucléaire» (**Textes et Contextes 2 - 1re partie, cassette**)

Réinvestissement : «Ichiro à sa mère» (**Textes et Contextes 2-2e partie, cassette**)

Évaluation : «La prolifération des armements nucléaires, un bien ou un mal pour la paix mondiale?» (entrevue effectuée avec une personne de sa communauté)

PHASE 2. DÉVELOPPEMENT (première activité)

1. AMORCE

a) **Susciter l'intérêt des élèves et les amener à formuler une intention réelle de communication à l'aide d'une activité déclencheur**

En guise d'élément déclencheur, l'enseignant ou l'enseignante pourra demander aux élèves de recueillir les informations à la télévision, à la radio ou dans les journaux concernant les essais des missiles de croisière en Alberta.

Il pourra ensuite susciter une discussion à propos des informations recueillies, à partir de questions ou de pistes, telles que :

- Dans quelle région de l'Alberta, les essais se déroulent-ils?
- Pourquoi y a-t-il des essais de ce genre en Alberta?
- Est-ce que vous êtes d'accord avec ces essais? Pourquoi?
- Est-ce que ces essais risquent d'affecter l'environnement, la faune, la population des régions environnantes?
- Est-ce qu'il y a des manifestations qui se déroulent à l'occasion de ces essais? Lesquels? Êtes-vous d'accord/pas d'accord avec ces manifestations? Pourquoi?
- En discutez-vous avec des ami(e)s? vos parents?
- Etc.

b) **Proposer l'activité d'écoute et identifier ou communiquer les objectifs d'apprentissage**

Écouter l'exposé d'Isabelle Brodeur : «Avez-vous peur de la guerre nucléaire?» (**Textes et Contextes 2-1re** partie, cassette), et dire si vous partagez ou non (évaluer) le point de vue d'Isabelle Brodeur.

c) **S'assurer que les élèves possèdent le bagage de connaissances nécessaires à la réalisation de l'activité**

Avant que les élèves entreprennent la réalisation de l'activité, il importe que l'enseignant ou l'enseignante vérifie s'ils possèdent un bagage de connaissances suffisant (minimal) sur le sujet ou un bagage linguistique suffisamment développé pour faciliter la compréhension de l'exposé qu'ils auront à écouter.

Dans certains cas, il peut donc s'avérer nécessaire pour l'enseignant ou l'enseignante de trouver une activité qui apportera aux élèves les connaissances préalables qu'il aura identifiées afin de favoriser une meilleure compréhension du discours.

2. RÉALISATION DE L'ACTIVITÉ

Chaque élève devra écouter attentivement l'exposé sur bande sonore d'Isabelle Brodeur «Avez-vous peur de la guerre nucléaire?» (**Textes et Contextes 2-1re** partie, cassette).

3. OBJECTIVATION

L'objectivation s'effectuera en deux parties :

- le bilan de l'écoute
- les moyens utilisés pour comprendre le discours

a) Bilan de l'écoute

La première partie de l'objectivation amènera l'élève à faire le bilan de sa compréhension du discours, c'est-à-dire les informations de l'exposé qu'il a pu en retirer pour satisfaire son intention de communication. Cette objectivation pourra s'effectuer à l'aide de pistes suggérées par l'enseignant ou l'enseignante ou à l'aide d'une grille d'objectivation. Voici un exemple de quelques pistes :

- De quoi, l'exposé traite-il?
- Qui est l'auteur de cet exposé?
- Quels sont les sentiments exprimés par la locutrice?
- Est-ce que les mots utilisés représentent pour toi une certaine valeur? Quels mots et quelles valeurs?
- Es-tu d'accord avec Isabelle sur ce qu'elle dit des savants? des chefs de gouvernements? des groupes anti-nucléaires? de ses parents? de ses soeurs?
- Est-ce que les arguments d'Isabelle sont clairement présentés? justifiés?
- Comment te sens-tu à la suite de l'écoute de cet exposé?
- Etc.

Ces pistes ou questions, favorisant l'objectivation de l'élève par rapport à l'exposé, peuvent être présentées oralement par l'enseignant ou l'enseignante, écrites au tableau ou sur une feuille (grille d'objectivation). Voici un exemple de ce que pourrait être une grille d'objectivation proposée par l'enseignant ou l'enseignante à l'élève.

GRILLE D'OBJECTIVATION

	OUI	NON
J'ai repéré l'information, c'est-à-dire :		
- J'ai identifié les mots qui traduisent les sentiments exprimés par la locutrice.		
J'ai sélectionné l'information, c'est-à-dire :		
- J'ai identifié, parmi les éléments de l'exposé, ceux qui révèlent les sentiments de la locutrice.		
J'ai regroupé l'information, c'est-à-dire :		
- J'ai remarqué que la locutrice éprouvait les sentiments exprimés, grâce à ses différentes intonations dans l'exposé.		
- Je peux dire ce qu'évoquent pour moi les personnages, les lieux ou les objets mentionnés dans l'exposé.		
- Je peux résumer l'essentiel de ce qui est dit dans l'exposé.		
- Je peux identifier d'autres discours qui s'apparentent à celui-ci.		
J'ai inféré l'information, c'est-à-dire :		
- J'ai pu déduire l'intention de la locutrice.		
- Je peux dégager la structure propre à ce discours.		
J'ai évalué l'information, c'est-à-dire :		
- Je peux dire si je partage ou non le point de vue de la locutrice.		

b) <u>Les moyens utilisés pour comprendre l'exposé</u>

La deuxième partie de l'objectivation portera sur les moyens que l'élève a utilisés pour comprendre le contenu de l'exposé. L'enseignant ou l'enseignante amènera l'élève à les identifier au moyen de pistes ou de questions, telles que :

- Est-ce que tu as eu de la difficulté à comprendre l'exposé?
- Y a-t-il des mots ou des expressions que tu n'as pas compris?
- Comment as-tu fait pour en découvrir le sens?
- Est-ce que tu pouvais établir une relation entre les intonations du texte et les sentiments exprimés par la locutrice?
- Etc.

Il est préférable de faire cette partie de l'objectivation en groupe parce que les stratégies utilisées diffèrent énormément d'un élève à l'autre et que le partage de ces façons de faire bénéficiera à l'élève en accroissant son répertoire de stratégies d'écoute.

4. ACQUISITION DE CONNAISSANCES ET DE TECHNIQUES

À la suite de l'objectivation, l'élève sera amené à faire un retour sur le discours écouté, afin de développer ou renforcer certaines connaissances et techniques identifiées dans le programme et qui répondront au besoin des élèves. L'enseignant ou l'enseignante pourra amener les élèves à porter une attention particulière sur des éléments prosodiques; la façon dont le discours est construit, l'utilisation de certains mots percutants utilisés par le locuteur ou la locutrice pour davantage captiver l'auditoire, etc.

Connaissant à l'avance le contenu du discours que les élèves auront à écouter lors de cette première activité, l'enseignant ou l'enseignante pourra retenir certains objectifs sélectionnés au préalable lors de sa planification (voir : **Hypothèse des objectifs d'apprentissage relatifs aux connaissances et aux techniques**). **Il sera très important d'être attentif aux besoins des élèves et de modifier en conséquence sa liste d'objectifs.**

PHASE 3. RÉINVESTISSEMENT (deuxième activité)

Afin de permettre aux élèves de revenir sur les objectifs d'apprentissage de la première activité, une autre activité similaire pourrait être proposée.

En proposant une nouvelle activité d'écoute qui servira de réinvestissement pour l'élève, celle-ci lui permettra de **renforcer ses acquis** et de **le rassurer** quant au développement de son habileté à écouter et à comprendre des discours expressifs.

Pour réaliser la phase de **Réinvestissement,** l'enseignant répétera les étapes 1, 2, 3 et 4 de la phase 2 : **Développement,** avec une nouvelle activité, c'est-à-dire :

Situation de communication : La paix

ADAPTATION PAR L'ENSEIGNANT, s'il y a lieu

a) **Identification d'un événement ou d'un sujet pouvant susciter l'intérêt des élèves et pour lequel ils seront amenés à formuler une intention réelle de communication** (peut être **identique** ou **différent** de la **première** activité)

L'achat par le Canada de sous-marins nucléaires.

b) **Identification d'un intention de communication à satisfaire** (la **même** que lors de la **première** activité)

S'informer sur les goûts ou les sentiments d'une personne se rapportant à un sujet ou à un événement.

c) **Identification des objectifs d'apprentissage relatifs à la compréhension du discours** (les **mêmes** que lors de la **première** activité, **sauf** les objectifs relatifs aux connaissances et aux techniques qui pourront être **différents**)

1) **même** habileté à développer
2) **même** processus mental
3) **mêmes** objectifs spécifiques
4) **nouvelles** hypothèses quant aux connaissances et aux techniques

d) **Identification d'une activité à réaliser** (peut être **identique** ou **différente** de celle planifiée au départ)

L'élève écoutera un discours expressif afin de connaître les sentiments d'une personne sur le bombardement d'Hiroshima et dira s'il partage ou non les sentiments exprimés.

1. AMORCE

a) **Susciter l'intérêt des élèves et les amener à formuler une intention réelle de communication à l'aide d'un élément déclencheur**

En guise de déclencheur, l'enseignant ou l'enseignante pourrait avoir demandé aux élèves d'apporter des articles de journaux ou de revues sur l'accident nucléaire de Three Miles Island ou de Tchernobyl. Dans l'éventualité, il pourrait en apporter en classe. L'enseignant ou l'enseignante pourrait lire l'un des articles de journaux et discuter avec les élèves des catastrophes nucléaires à partir de pistes ou de questions, telles que :

- Qu'est-ce qui a provoqué ces catastrophes nucléaires?
- Quelles en ont été / quelles en seront les conséquences pour l'environnement, la faune, la population?
- Êtes-vous d'accord avec la construction de ces centrales?
- Connaissez-vous des villes au Canada ou aux États-Unis qui possèdent des centrales nucléaires?
- Avez-vous peur que des terroristes puissent un jour détruire une centrale nucléaire?
- Quels sont les effets bénéfiques/négatifs d'une centrale nucléaire?
- Est-ce que tu connais les effets subis par les personnes qui ont été exposées à des radiations? Si oui, quels sont-ils?

b) **Proposer l'activité d'écoute et identifier ou communiquer les objectifs d'apprentissage**

Écouter le discours **Ichiro à sa mère** (l'enseignant ou l'enseignante aura au préalable enregistré la lettre située à la p. 79 du livre de l'élève **Textes et Contextes 2**-1re partie). Ensuite, dire si l'on partage ou non (évaluer) les sentiments d'Ichiro.

c) **S'assurer que les élèves possèdent les connaissances nécessaires à la réalisation de l'activité**

L'enseignant ou l'enseignante s'assurera que les élèves possèdent un bagage suffisant de connaissances linguistiques et du sujet pour comprendre le discours.

2. RÉALISATION DE L'ACTIVITÉ

L'élève écoutera attentivement le discours **Ichiro à sa mère** et dira s'il partage ou non les sentiments exprimés par Ichiro.

3. OBJECTIVATION

L'objectivation s'effectuera en deux parties :

- le bilan de l'écoute
- les moyens utilisés pour comprendre le discours

a) <u>le bilan de l'écoute</u>

La première partie de l'objectivation amènera l'élève à faire le bilan de sa compréhension du discours (le produit), c'est-à-dire les informations du discours qu'il a pu en retirer pour satisfaire son intention de communication. Cette objectivation pourra s'effectuer à l'aide de pistes suggérées par l'enseignant ou l'enseignante ou d'une grille d'objectivation. Voici un exemple de quelques pistes :

- De quoi le discours traite-t-il?
- Qui est l'auteur(e) du discours?
- Quels sont les sentiments exprimés par le locuteur?
- Est-ce que les mots utilisés représentent pour toi certaines valeurs? Quels mots et quelles valeurs?
- Comment te sens-tu après l'écoute de ce discours?
- Etc.

Ces pistes ou questions favorisant l'objectivation de l'élève, par rapport au discours, peuvent être présentées oralement par l'enseignant ou l'enseignante, écrites au tableau ou sur une feuille (grille d'objectivation). Voici un exemple de ce que pourrait être une grille d'objectivation proposée par l'enseignant ou l'enseignante à l'élève.

GRILLE D'OBJECTIVATION

	OUI	NON
J'ai repéré l'information, c'est-à-dire :		
- J'ai identifié les mots qui traduisent les sentiments exprimés par le locuteur.		
J'ai sélectionné l'information, c'est-à-dire :		
- J'ai identifié parmi les éléments du discours, ceux qui révèlent les sentiments du locuteur.		
J'ai regroupé l'information, c'est-à-dire :		
- Je peux dire ce qu'évoquent pour moi les personnages, les lieux ou les objets mentionnés dans le discours.		
- Je peux résumer l'essentiel de ce qui est dit dans le discours.		
- Je peux identifier d'autres discours qui s'apparentent à celui-ci.		
J'ai inféré l'information, c'est-à-dire :		
- J'ai su déduire les goûts et les sentiments exprimés implicitement dans le discours.		
- J'ai su dégager la structure propre à ce discours.		
- J'ai pu déduire l'intention du locuteur.		
J'ai évalué l'information, c'est-à-dire :		
- Je peux dire si je partage ou non le point de vue de la locutrice.		

b) <u>Les moyens utilisés pour comprendre le discours</u>

La deuxième partie de l'objectivation portera sur les moyens que l'élève a utilisés pour comprendre le contenu du discours. L'enseignant ou l'enseignante amènera l'élève à les identifier, au moyen de pistes ou de questions, telles que :

- Est-ce que tu as eu de la difficulté à comprendre le contenu de l'article?
- Y a-t-il des mots ou des expressions que tu n'as pas compris? Comment as-tu fait pour en découvrir le sens?
- Est-ce que tu pouvais établir une relation entre les intonations du discours et les sentiments exprimés par l'auteur du discours?
- Etc.

Il est préférable de faire cette partie de l'objectivation en groupe parce que les stratégies utilisées diffèrent d'un élève à l'autre et que le partage de ses façons de faire bénéficiera à l'élève en accroissant son répertoire de stratégies d'écoute.

4. ACQUISITION DE CONNAISSANCES ET DE TECHNIQUES

Les objectifs relatifs aux connaissances et aux techniques pourront s'avérer **différents** de la première activité. En effet, il serait difficile et inadéquat de demander à un enseignant ou une enseignante d'utiliser les mêmes connaissances et techniques que lors de la première activité, puisque le contenu du discours sera différent et que ces connaissances et techniques font partie en réalité des stratégies ou des moyens pouvant aider l'élève à développer sa compréhension du discours. Cependant, il est probable que l'enseignant ou l'enseignante puisse réutiliser certaines connaissances et techniques de la première activité, si le cas se présente et s'ils répondent à un besoin de la part des élèves.

PHASE 4. ÉVALUATION (troisième activité)

Lorsque l'enseignant ou l'enseignante jugera que l'élève est prêt à être évalué (il est possible que l'élève ait besoin de plus de deux activités avant d'être évalué), il ou elle choisira une nouvelle activité (la dernière) à partir de laquelle l'élève sera évalué sur son habileté à comprendre un discours oral expressif, le processus mental requis pour le développement de cette habileté et si l'élève est capable de réaliser son intention de communication. Il importe de rappeler que cette intention de communication doit être en fonction du vécu et des intérêts de l'élève, pour qu'elle soit le plus près possible de la réalité quotidienne dans laquelle il évolue.

À titre d'exemple, l'enseignant ou l'enseignante pourrait avoir demandé à une personne-ressource ce qu'elle pense de la course aux armements nucléaires et avoir enregistré ce discours. L'enseignant ou l'enseignante peut ensuite se servir de cet enregistrement et le faire écouter par les élèves, autant de fois que cela sera nécessaire.

Pour réaliser la phase **Évaluation,** il s'agira pour l'enseignant ou l'enseignante de répéter les étapes 1 et 2 de la phase 2 : **Développement,** avec une nouvelle activité.

L'étape 3, **l'objectivation du discours par l'élève est remplacée par l'évaluation** de l'activité de l'élève par l'enseignant ou l'enseignante.

Rappelons que les objectifs relatifs aux connaissances et aux techniques **ne feront pas partie de cette évaluation** puisqu'ils sont des MOYENS ou des stratégies pour amener l'élève à mieux comprendre un discours.

Situation de communication : La paix

ADAPTATION PAR L'ENSEIGNANT, s'il y a lieu

a) **Identification d'un événement ou d'un sujet pouvant susciter l'intérêt des élèves et pour lequel ils seront amenés à formuler une intention réelle de communication** (peut être **identique** ou **différent** des **première** et **seconde** activités)

Les États-Unis/L'U.R.S.S. viennent d'effectuer un nouvel essai nucléaire.

b) **Identification d'une intention de communication à satisfaire** (la **même** que lors des **première** et **seconde** activités)

S'informer sur les goûts ou les sentiments d'une personne se rapportant à un sujet ou à un événement.

c) **Identification des objectifs d'apprentissage relatifs à la compréhension du discours** (les **mêmes** que lors des **première** et **seconde** activités)

même habileté à développer
même processus mental à utiliser
mêmes objectifs spécifiques à utiliser

d) **Identification d'une activité à réaliser** (peut être **identique** ou **différente** de celle planifiée au départ)

L'élève écoutera des discours expressifs pour s'informer sur les sentiments exprimés par une personne de sa communauté d'appartenance sur la prolifération

des armements nucléaires et devra dire s'il partage ou non les sentiments exprimés.

1. AMORCE

a) **Susciter l'intérêt des élèves et les amener à formuler une intention réelle de communication à l'aide d'un élément déclencheur**

En guise de déclencheur, l'enseignant ou l'enseignante pourra inviter un membre du mouvement pacifiste ou de tout autre mouvement prônant la paix dans le monde, présenter un diaporama ou autres formes d'exposé sur les tensions dans le monde, la prolifération des armes chimiques, nucléaires, conventionnelles, etc. et dialoguer ensuite avec les élèves sur ce qu'ils en pensent. Enfin, l'enseignant ou l'enseignante mentionnera aux élèves que l'activité qu'ils viennent de vivre va déboucher sur l'évaluation de leur capacité à comprendre un discours oral expressif.

b) **Proposer l'activité d'écoute et identifier ou communiquer les objectifs d'apprentissage**

Écouter le discours expressif d'une personne sur la prolifération des armements nucléaires et ensuite, dire si l'on partage ou non les sentiments exprimés par cette personne.

c) **S'assurer que les élèves possèdent les connaissances nécessaires à la réalisation de l'activité**

L'enseignant ou l'enseignante devra s'assurer que les élèves possèdent un bagage de connaissances linguistiques se rapportant au sujet ainsi qu'une connaissance suffisante du sujet, pouvant faciliter la compréhension du discours à écouter.

2. RÉALISATION DE L'ACTIVITÉ

L'élève écoutera l'exposé sur bande sonore d'une personne (un membre de sa communauté d'appartenance) «**La prolifération des armements nucléaires, un bien ou un mal pour la paix mondiale?**» Ensuite, il dira s'il partage ou non (évaluera) les sentiments de cette personne.

ÉVALUATION DE L'ACTIVITÉ DE L'ÉLÈVE PAR L'ENSEIGNANT

Pour faciliter la cueillette d'information sur la performance de l'élève, l'enseignant ou l'enseignante pourra utiliser la grille d'observation suivante ou en construire une autre.

Cette grille d'observation permettra à l'enseignant ou à l'enseignante de juger si la performance de l'élève est acceptable ou non, en fonction du seuil de réussite qu'il ou elle aura fixé quant à l'habileté à développer. Il ou elle jugera ensuite des actions à prendre, soit pour mettre en évidence les points forts de l'élève, soit pour palier ses faiblesses.

Nom de l'élève : _____

GRILLE D'OBSERVATION

CRITÈRES D'OBSERVATION*	SEUIL DE PERFORMANCE FIXÉ PAR L'ENSEIGNANT(E)		PERFORMANCE ATTEINTE PAR L'ÉLÈVE	Conversion en points (s'il y a lieu)
• L'élève a su identifier les mots qui traduisent les sentiments exprimés par le locuteur ou la locutrice	• facilement • assez facilement • plus ou moins facilement • difficilement • pas du tout	S	X	5 4 (3) 2 0
• L'élève a su identifier parmi les éléments du discours, ceux qui révèlent les sentiments du locuteur ou de la locutrice	• facilement • assez facilement • plus ou moins facilement • difficilement • pas du tout	S	X	10 8 (6) 4 0
• L'élève a su déduire les sentiments exprimés de façon implicite (intonation)	• facilement • assez facilement • plus ou moins facilement • difficilement • pas du tout	S	X	(5) 4 3 2 1 0
• L'élève a su résumer l'essentiel de ce qui est dit dans le discours	• facilement • assez facilement • plus ou moins facilement • difficilement • pas du tout	S	X	5 (4) 3 2 0
• L'élève a su identifier d'autres discours qui s'apparentent à celui-ci	• facilement • assez facilement • plus ou moins facilement • difficilement • pas du tout	S	X	5 (4) 3 2 0
• L'élève a su déduire l'intention du locuteur ou de la locutrice	• facilement • assez facilement • plus ou moins facilement • difficilement • pas du tout	S	X	10 (8) 6 4 0
• L'élève a su dire ce qu'évoquent pour lui les personnages, les lieux et les objets mentionnés dans le discours	• facilement • assez facilement • plus ou moins facilement • difficilement • pas du tout	S	X	5 4 (3) 2 0
• L'élève a su dégager la structure propre à ce discours	• facilement • assez facilement • plus ou moins facilement • difficilement • pas du tout	S	X	(5) 4 3 2 0
• L'élève a su dire s'il partageait ou non les sentiments exprimés par la personne entendue	• facilement • assez facilement • plus ou moins facilement • difficilement • pas du tout	S	X	50 (40) 30 20 0
			Performance de l'élève : 78/100	
• L'élève est capable de comprendre un discours expressif selon une intention précise et des objectifs spécifiques relatifs à l'habileté à développer	• facilement • assez facilement • plus ou moins facilement • difficilement • pas du tout	S	85 - 100 (78 - 84) 61 - 75 41 - 69 0 - 40	

* Voir le tableau situé dans le programme d'études relatif aux objectifs spécifiques de l'habileté à écouter des discours expressifs (8e année)

O Indique les points reçus par l'élève en fonction du seuil de performance fixé par l'enseignant(e) et la performance atteinte par l'élève.

183

ESQUISSE D'UNE LEÇON TYPE

PRODUCTION ÉCRITE* (8e année)
(ÉCRITURE)

Introduction

Après avoir amené les élèves à développer leur habileté à écouter un discours expressif, l'enseignant ou l'enseignante jugera, en fonction de l'intérêt maintenu par les élèves, s'il ou elle peut continuer à poursuivre dans l'immédiat le thème **La Paix** afin de les amener à développer, cette fois-ci, leur habileté à écrire un texte informatif sur un sujet lié à l'actualité (objectif fixé au programme).

Dans l'éventualité où les élèves perdraient de l'intérêt pour le thème qu'ils trouveraient répétitif ou ennuyeux à poursuivre, l'enseignant ou l'enseignante pourra saisir, plus tard dans l'année, l'occasion de développer cette nouvelle habileté ou changer carrément de sujet.

Voici, à titre d'exemple, l'esquisse d'une leçon type pouvant se greffer à la leçon type «compréhension orale d'un discours expressif».

Cet exemple, qui demeure à titre de suggestion, aidera l'enseignant ou l'enseignante à mieux visualiser la manière dont il ou elle peut amener l'élève à développer son habileté à écrire un texte informatif sur un sujet lié à l'actualité.

Situation de communication : La paix

PHASE 1. PLANIFICATION DE L'ENSEIGNANT

a) **Identification d'un événement ou d'un sujet pouvant susciter l'intérêt des élèves et pour lequel ils seront amenés à formuler une intention réelle de communication**

Le budget militaire des États-Unis (du Canada, de l'U.R.S.S, etc.) ou l'achat d'avions ou de sous-marins nucléaires par le Canada.

---

* Pour obtenir la description détaillée d'une leçon type en ECRITURE (production écrite) veuillez vous référer au Volet III - Production écrite, section **leçons types**.

b) **Identification d'une intention de communication à satisfaire**

Informer quelqu'un sur un sujet d'actualité.

c) **Identification des objectifs d'apprentissage relatifs à la production écrite d'un discours**

1) **Habileté à développer :**
Écrire un discours informatif sur un sujet d'actualité

2) **Objectifs spécifiques à utiliser :**
Utiliser les objectifs d'apprentissage fixés au programme qui permettront à l'élève de développer son habileté à produire un texte informatif pour satisfaire son intention de communication.

3) **Objectifs relatifs aux connaissances et aux techniques à utiliser :**
Utiliser des objectifs d'apprentissage fixés au programme, relatifs aux connaissances et aux techniques.

d) **Identification des éléments déclencheurs**

Il importe que l'enseignant ou l'enseignante identifie quelques éléments déclencheurs (film, articles de journaux, personnes ressources, etc.) susceptibles d'être utilisés lors de l'amorce, afin de déclencher l'intérêt des élèves.

e) **Identification des activités à réaliser**

Activités de production écrite
Développement : «Les dépenses militaires de divers pays»
Réinvestissement : «La pauvreté dans le monde»
Évaluation : «Les moyens possibles pour vivre en paix et résoudre les problèmes de la faim dans le monde»

PHASE 2. DÉVELOPPEMENT (première activité)

1. AMORCE

a) **Susciter l'intérêt des élèves et les amener à formuler une intention de communication à l'aide d'un élément déclencheur**

b) **Proposer l'activité de production écrite et identifier ou communiquer les objectifs d'apprentissage**

c) **Identifier un public-cible**

d) **Choisir les moyens de diffusion**

e) **S'assurer que les élèves possèdent les connaissances nécessaires à la réalisation de l'activité**

2. RÉALISATION DE L'ACTIVITÉ

L'élève écrira un discours pour informer quelqu'un sur les dépenses militaires du Canada (États-Unis, etc.)

3. OBJECTIVATION

Après la rédaction du brouillon, l'objectivation s'effectuera en deux parties :

a) **Le retour sur le produit** qui pourra s'effectuer à l'aide de pistes suggérées par l'enseignant ou l'enseignante ou à l'aide d'une grille d'objectivation, facilitant ainsi le retour de l'élève sur le contenu et sens de son message. Cette partie de l'objectivation doit se faire par l'élève seul.

b) **Le retour sur les moyens** (stratégies) que l'élève aura utilisés pour produire son discours. Cette partie de l'objectivation peut se faire en groupe.

C'est aussi lors de cette étape de la démarche que l'enseignant ou l'enseignante pourra montrer aux élèves de «nouvelles» connaissances et techniques (en fait, ces connaissances et techniques auront déjà été observées l'année précédente par les

élèves), à partir d'exemples d'erreurs communes relevées lors de son travail auprès de chaque élève. Par exemple, en écrivant au tableau certaines phrases des élèves, l'enseignant ou l'enseignante pourra intégrer les «nouvelles» connaissances par le biais d'une démarche inductive de la grammaire.

Une fois l'objectivation du brouillon complétée, l'élève pourra transcrire son texte au propre avec les modifications qui s'imposeront, pour le rendre plus conforme à l'intention et aux objectifs de départ. À ce moment-là, il devra reproduire la version finale de son texte en tenant compte du public cible et du mode de diffusion choisi.

4. COMMUNICATION AU PUBLIC CIBLE

Selon le moyen de diffusion choisi, l'élève communiquera son texte au public cible (dans ce cas-ci, il s'agit des lecteurs et lectrices du journal de l'école). Dans la mesure du possible, il serait bon que l'élève obtienne une rétroaction de ses lecteurs ou lectrices. Cette rétroaction pourrait provenir d'un lecteur ou lectrice qui aurait écrit directement à l'élève ou publié sa rétroaction sous forme d'une lettre ouverte dans ce journal, ou qui aurait rencontré l'élève pour lui dire ce qu'il ou elle pense de son article.

Avant d'effectuer la publication de son texte dans le journal, l'élève peut avoir lu son texte à d'autres élèves et poser quelques questions, telles que :

- Est-ce que mon texte vous informe bien sur les dépenses militaires des pays du Tiers-Monde?
- Est-ce que mes informations sont présentées clairement?
- Etc.

Après l'étape de communication, tout comme lors de l'étape objectivation, à partir de certaines copies de textes qu'il aura identifiées pour le besoin, l'enseignant ou l'enseignante pourra revenir sur certains objectifs qui n'auraient pas été atteints par la majorité des élèves (ex. : les graphies de son [è] à l'intérieur et à la fin des mots).

PHASE 3. RÉINVESTISSEMENT (Deuxième activité)

Afin de permettre aux élèves de réutiliser et renforcer les objectifs d'apprentissage de la première activité, une nouvelle activité pourrait leur être proposée.

En proposant cette nouvelle activité d'écriture, telle que **la pauvreté dans le monde**, l'enseignant ou l'enseignante devra conserver la **même** intention de communication et les **mêmes** objectifs d'apprentissage que lors de la **première** activité. **Seul le thème, le sujet ou l'activité, pourrait être différent de celui planifié à la phase 1.**

Pour réaliser la phase **Réinvestissement,** l'enseignant ou l'enseignante répetera les étapes 1, 2, 3 et 4 de la phase 2 : **Développement,** avec une nouvelle activité, c'est-à-dire:

Situation de communication : La paix

ADAPTATION PAR L'ENSEIGNANT, s'il y a lieu

a) **Identification d'un événement ou d'un sujet pouvant susciter l'intérêt des élèves et pour lequel ils seront amenés à formuler une intention réelle de communication** (peut être **identique** ou **différent** de la **première** activité)

Un article de journal relatant le nombre croissant de personnes vivant sous le seuil de pauvreté au Canada.

b) **Identification d'une intention de communication à satisfaire** (la **même** que lors de la **première** activité)

Informer quelqu'un sur un sujet d'actualité.

c) **Identification des objectifs d'apprentissage** (les **mêmes** que lors de la **première** activité)

même habileté
mêmes objectifs spécifiques à utiliser
mêmes connaissances et techniques à utiliser

d) **Identification d'une activité à réaliser** (peut être **identique** ou **différente** de celle planifiée au départ)

L'élève écrira un discours pour informer quelqu'un sur la pauvreté dans le monde

1. **AMORCE**

a) **Susciter l'intérêt des élèves et les amener à formuler une intention réelle de communication à l'aide d'un élément déclencheur**

b) **Proposer une activité de production d'écriture et identifier ou communiquer les objectifs d'apprentissage**

c) **Identifier le public cible**

d) **Choisir les moyens de diffusion**

e) **S'assurer que les élèves possèdent les connaissances nécessaires à la réalisation de l'activité**

2. **RÉALISATION DE L'ACTIVITÉ**

L'élève écrira un discours pour informer quelqu'un sur la pauvreté dans le monde.

3. **OBJECTIVATION**

Après la rédaction du brouillon, l'objectivation s'effectuera en deux parties :

a) **Le retour sur le produit** qui pourra s'effectuer à l'aide de pistes fournies par l'enseignant ou l'enseignante ou à l'aide d'une grille d'objectivation, facilitant ainsi le retour de l'élève sur le contenu et sens de son message. Cette partie de l'objectivation doit se faire par l'élève seul.

b) **le retour sur les moyens** (stratégies) que l'élève aura utilisés pour produire son discours. Cette partie de l'objectivation peut se faire en groupe.

C'est aussi lors de cette étape de la démarche que l'enseignant ou l'enseignante pourra renforcer chez les élèves les connaissances et techniques, à partir d'exemples d'erreurs relevés lors de son travail auprès de chaque élève.

Une fois l'objectivation du brouillon complétée, l'élève pourra réviser, corriger et transcrire son texte en version finale avec les modifications qui s'imposeront pour le rendre plus conforme quant à l'intention de communication, les objectifs de départ, le public cible et le mode de diffusion choisi.

4. COMMUNICATION AU PUBLIC CIBLE

Selon le moyen de diffusion choisi, l'élève communiquera son texte au public cible (dans ce cas-ci, il s'agit du député fédéral de sa circonscription). Il est fort probable et même souhaitable que l'élève obtienne une rétroaction à son texte.

Avant d'envoyer son texte ou sa lettre, l'élève peut demander à un camarade de sa classe ou à un parent d'en lire le contenu. Il pourra leur poser des questions, telles que :

- Est-ce que mon texte informe bien sur la pauvreté existant dans le monde?
- Est-ce que j'apporte suffisamment de nouvelles informations?
- Etc.

Après la phase de communication, tout comme lors de la phase d'objectivation, à partir de certaines copies de textes qu'il ou elle aura identifiées pour le besoin, l'enseignant ou l'enseignante pourra renforcer sur certains objectifs qui n'auraient pas été atteints par la majorité des élèves (ex. : l'utilisation des accents [é, à, ê]).

PHASE 4. ÉVALUATION (troisième activité)

Lorsque l'enseignant ou l'enseignante jugera que **l'élève est prêt à être évalué** (il est possible que l'élève ait besoin de plus de deux activités avant d'être évalué), il ou elle choisira une nouvelle activité, (la dernière) à partir de laquelle il évaluera l'élève sur son habileté à écrire un discours expressif.

En proposant cette nouvelle activité d'écriture qui sera évaluée, l'enseignant ou l'enseignante devra conserver la **même** habileté, la **même** intention de communication et les **mêmes** objectifs d'apprentissage que ceux des **première** et **seconde** activités. **Seul le thème, le sujet ou l'activité, pourrait être différent de celui planifié à la phase 1.**

Pour réaliser la phase **Évaluation,** l'enseignant ou l'enseignante répétera les étapes 1 et 2 de la phase 2 : **Développement,** avec une nouvelle activité. L'étape 3 (l'objectivation par l'élève) est remplacée par l'évaluation de l'activité de l'élève par l'enseignant ou l'enseignante. Il est à remarquer qu'en écriture, l'évaluation s'effectuera juste avant la communication **au public cible.**

Situation de communication : La paix

2. RÉALISATION DE L'ACTIVITÉ

L'élève écrira un discours pour informer les élèves de 8^{e} année sur les moyens possibles pour vivre en paix et résoudre les problèmes de la faim dans le monde.

ÉVALUATION DE L'ACTIVITÉ DE L'ÉLÈVE PAR L'ENSEIGNANT

Pour faciliter la cueillette d'informations sur la performance de l'élève, l'enseignant ou l'enseignante pourra utiliser une grille d'observation tirée ou inspirée de son matériel didactique, ou qu'il ou elle aura construite, en fonction de l'habileté à développer chez l'élève et de l'intention de communication à satisfaire.

Cette grille d'observation permettra à l'enseignant ou à l'enseignante de mesurer et de juger si la performance de l'élève est acceptable ou non en fonction du seuil de réussite qu'il ou elle aura fixé quant à l'habileté à développer, aux connaissances et aux techniques à utiliser. Il s'agira ensuite de juger des actions à prendre, soit pour mettre en évidence les points forts de l'élève, soit pour palier ses faiblesses.

3. COMMUNICATION AU PUBLIC CIBLE

À la suite de l'évaluation, l'élève communiquera son discours au public cible.

ESQUISSE D'UNE LEÇON TYPE

LECTURE * (8e année)

Introduction

Après avoir amené les élèves à développer leur habileté à écouter un discours expressif et à écrire un discours informatif sur le thème de la paix, l'enseignant ou l'enseignante poursuivra avec le thème **La Faim**, afin de les amener à développer, cette fois-ci, leur habileté à lire un discours informatif (fait divers - objectif fixé au programme).

Voici, à titre d'exemple, l'esquisse d'une leçon type pouvant se greffer à la leçon type «compréhension orale d'un discours expressif» et «production écrite d'un discours informatif, 8e année».

Cet exemple, qui demeure à titre de suggestion, aidera l'enseignant ou l'enseignante à mieux visualiser la manière dont il ou elle peut amener l'élève à développer son habileté à comprendre un discours informatif.

Clientèle : 8e année

Situation de communication : La faim

PHASE 1. PLANIFICATION DE L'ENSEIGNANT

a) **Identification d'un événement ou d'un sujet pouvant susciter l'intérêt des élèves et pour lequel ils seront amenés à formuler une intention réelle de communication :**

Un fait divers sur la faim.

b) **Identification d'une intention de communication à satisfaire**

S'informer sur la faim, à partir d'un fait divers.

* Pour obtenir la description détaillée d'une leçon type en lecture, veuillez vous référer au Volet I : Compréhension écrite, section leçons types.

c) **Identification des objectifs d'apprentissage relatifs à la compréhension écrite d'un discours**

1) **Habileté à développer :**
Lire un fait divers.

2) **Processus mental à utiliser :**
Repérer l'information essentielle dans ce fait divers.

3) **Objectifs spécifiques à utiliser :**
Utiliser les objectifs d'apprentissage fixés au programme qui permettront a l'élève de développer son habileté à lire un fait divers pour satisfaire son intention de communication. Ces objectifs sont regroupés sous :
repérer l'information.

N. B. : Les objectifs d'apprentissage relatifs aux connaissances et aux techniques seront identifiés par l'enseignant ou l'enseignante comme des **hypothèses** qui devront répondre à un besoin de l'élève et lui permettront de mieux comprendre le texte lu. De plus, comme ces objectifs sont considérés comme des MOYENS au service de la compréhension du texte, ils ne seront donc pas à évaluer.

d) **Identification des éléments déclencheurs**

Il importe que l'enseignant ou l'enseignante identifie quelques éléments déclencheurs (films, articles de journaux, personnes ressources, etc.) susceptibles d'être utilisés lors de l'amorce, afin de déclencher l'intérêt des élèves.

e) **Identification des activités à réaliser (Textes et Contextes 2,** 1re partie)

Activités de lecture
Développement : «Pizza à ressort»
Réinvestissement : «Les toasts ont des conséquences sociales»
Évaluation : «Cas rare de boulimie»

PHASE 2. DÉVELOPPEMENT (première activité)

1. AMORCE

a) **Susciter l'intérêt des élèves et les amener à formuler une intention de communication à l'aide d'un élément déclencheur**

b) **Proposer l'activité de lecture et identifier ou communiquer les objectifs d'apprentissage**

c) **S'assurer que les élèves possèdent les connaissances nécessaires à la réalisation de l'activité**

2. RÉALISATION DE L'ACTIVITÉ

Chaque élève lira silencieusement le fait divers **Pizza à ressorts (Textes & Contextes 2,** 1re partie, p. 54)

Afin de repérer l'information contenue dans le discours l'élève devra répondre aux question qui/que/quoi, où, quand, comment et pourquoi. Il pourra à cet effet utiliser une grille d'objectivation de la lecture que lui proposera l'enseignant ou l'enseignante.

3. OBJECTIVATION

L'objectivation s'effectuera en deux parties :
- le bilan de la lecture
- les moyens utilisés pour comprendre le texte

a) **Le bilan de la lecture** qui pourra s'effectuer à l'aide de pistes fournies par l'enseignant ou l'enseignante ou à l'aide d'une grille d'objectivation, facilitant ainsi le retour de l'élève sur le sens du message. Cette partie de l'objectivation doit se faire par l'élève seul.

b) **Le retour sur les moyens** (stratégies) que l'élève aura utilisés pour comprendre son texte. Cette partie de l'objectivation peut se faire en groupe.

4. **ACQUISITION DE CONNAISSANCES ET DE TECHNIQUES** (les connaissances et le techniques ne seront pas évaluées)

   Au cours de l'objectivation, l'enseignant ou l'enseignante aura identifié certaines connaissances et techniques (prescrites au programme) répondant à un besoin et pouvant favoriser une meilleure compréhension du message chez les élèves.

PHASE 3. RÉINVESTISSEMENT (deuxième activité)

Afin de permettre aux élèves de réutiliser et renforcer les objectifs d'apprentissage de la première activité, une nouvelle activité pourra leur être proposée.

En proposant cette nouvelle activité de lecture, l'enseignant ou l'enseignante devra conserver la **même** intention de communication et les **mêmes** objectifs d'apprentissage que ceux de la **première** activité.

Pour réaliser la phase **Réinvestissement,** l'enseignant ou l'enseignante répètera les étapes 1, 2, 3 et 4 de la phase 2 : **Développement,** avec une nouvelle activité, c'est-à-dire :

Situation de communication : La faim

ADAPTATION PAR L'ENSEIGNANT, s'il y a lieu

a) **Identification d'un événement ou d'un sujet pouvant susciter l'intérêt des élèves et pour lequel ils seront amenés à formuler une intention réelle de communication** (peut être **identique** ou **différent** de la **première** activité)

   Journée de la Faim à l'école.

b) **Identification d'une intention de communication à satisfaire** (la **même** que lors de la **première** activité)

   S'informer sur la faim, à partir d'un fait divers.

c) **Identification des objectifs d'apprentissage** (les **mêmes** que lors de la **première** activité)

1) **Même** habileté à développer
2) **Même** processus mental
3) **Mêmes** objectifs spécifiques à utiliser
4) **Nouvelles** hypothèses quant aux connaissances et aux techniques à utiliser

d) **Identification d'une activité à réaliser**

L'élève lira le fait divers «Les toasts ont des conséquences sociales» (**Textes et Contextes 2**-1re partie, p. 55).

1. AMORCE

a) **Susciter l'intérêt des élèves et les amener à formuler une intention réelle de communication à l'aide d'un élément déclencheur**

b) **Proposer un activité de production orale et identifier ou communiquer les objectifs d'apprentissage**

c) **S'assurer que les élèves possèdent les connaissances nécessaires à la réalisation de l'activité**

2. RÉALISATION DE L'ACTIVITÉ

Chaque élève lira silencieusement le fait divers «Les toasts ont des conséquences sociales».

Afin de repérer l'information contenu dans le discours, l'élève devra répondre aux questions qui/que/quoi, où, quand, comment et pourquoi. Il pourra, à cet effet, utiliser une grille d'objectivation de la lecture que lui proposera l'enseignant ou l'enseignante.

3. OBJECTIVATION

L'objectivation s'effectuera en deux parties :

a) **le bilan de la lecture** qui pourra s'effectuer à l'aide de pistes fournies par l'enseignant ou l'enseignante ou à l'aide d'une grille d'objectivation, facilitant ainsi le retour de l'élève sur le sens du message. Cette partie de l'objectivation doit se faire par l'élève seul.

b) **le retour sur les moyens** (stratégies) que l'élève aura utilisés pour comprendre son texte. Cette partie de l'objectivation peut se faire en groupe.

4. ACQUISITION DE CONNAISSANCES ET DE TECHNIQUES (différentes de la première activité)

Au cours de l'objectivation l'enseignant ou l'enseignante aura identifié de nouvelles connaissances et techniques (prescrites au programme) répondant à un besoin et pouvant favoriser une meilleure compréhension du message chez les élèves.

PHASE 4. ÉVALUATION (troisième activité)

Lorsque l'enseignant ou l'enseignante jugera que **l'élève est prêt à être évalué** (car il est possible que l'élève ait besoin de plus de deux activités avant d'être évalué), il ou elle choisira une nouvelle activité (la dernière) à partir de laquelle l'élève sera évalué sur son habileté à lire un fait divers, sur le processus mental requis pour le développement de cette habileté et sur sa capacité de satisfaire une intention de communication.

En proposant cette nouvelle activité de lecture qui sera évaluée, l'enseignant ou l'enseignante devra conserver la **même** intention de communication et les **mêmes** objectifs d'apprentissage que ceux des **première** et **seconde** activités. **Seul le thème, le sujet ou l'activité pourrait être différent.**

Pour réaliser la phase **Évaluation,** l'enseignant ou l'enseignante répétera les étapes 1 et 2 de la phase 2 : **Développement,** avec une nouvelle activité. L'étape 3 (l'objectivation) est remplacée par l'évaluation de l'activité par l'enseignant ou l'enseignante.

Situation de communication : La faim

ADAPTATION PAR L'ENSEIGNANT, s'il y a lieu

a) **Identification d'un événement ou d'un sujet pouvant susciter l'intérêt des élèves et pour lequel ils seront amenés à formuler une intention de communication** (peut être **identique** ou **différent** des **première** et **seconde** activités)

Des maladies telles que la boulimie et l'anorexie.

b) **Identification d'une intention de communication à satisfaire** (les **mêmes** que lors des **première** et **seconde** activités)

S'informer sur des maladies, telles que la boulimie et l'anorexie, à partir d'un fait divers.

c) **Identification des objectifs d'apprentissage** (les **mêmes** que lors des **première** et **seconde** activités)

1) **même** habileté à développer
2) **même** processus mental
3) **mêmes** objectifs spécifiques à utiliser

d) **Identification d'une activité à réaliser**

L'élève lira le fait divers Cas rare de boulimie (**Textes et Contextes 2,** 1re partie, p. 58)

1. **AMORCE**

a) **Susciter l'intérêt des élèves et les amener à formuler une intention réelle de communication à l'aide d'un élément déclencheur**

b) **Proposer l'activité de lecture et identifier ou communiquer les objectifs d'apprentissage**

c) **S'assurer que les élèves possèdent les connaissances nécessaires à la réalisation de l'activité**

2. **RÉALISATION DE L'ACTIVITÉ**

L'élève lira silencieusement le fait divers intitulé **Cas rare de boulimie** afin de connaître les détails de ce cas cocasse. Il repérera l'information essentielle.

ÉVALUATION DE L'ACTIVITÉ DE L'ÉLÈVE PAR L'ENSEIGNANT

Pour faciliter la cueillette d'informations sur la performance de l'élève, l'enseignant ou l'enseignante pourra utiliser une grille d'observation tirée ou inspirée de son matériel didactique ou qu'il ou elle aura construite et ce, en fonction de l'habileté à développer chez l'élève et du processus mental à utiliser pour réaliser l'intention de communication.

Cette grille d'observation permettra à l'enseignant ou l'enseignante de mesurer et de juger si la performance de l'élève est acceptable ou non, en fonction du seuil de réussite qu'il ou elle aura a fixé, quant à l'habileté à développer. Il ou elle jugera ensuite des actions à prendre, soit pour mettre en évidence les points forts de l'élève, soit pour palier ses faiblesses.

LEÇON TYPE - ONZIÈME ANNÉE

PRODUCTION ORALE (discours informatif)

Clientèle : 11e année francophone
Situation de communication : La pollution
Matériel utilisé pour cette leçon type : film ONF **(Textes et Contextes 5)**

PHASE 1. PLANIFICATION DE L'ENSEIGNANT

a) **Identification d'un sujet ou d'un événement pouvant susciter l'intérêt des élèves et pour lequel ils seront amenés à formuler une intention de communication**

La rencontre des Ministres de l'environnement de divers pays sur les problèmes de réduction de la couche d'ozone.

b) **Identification d'une intention de communication à satisfaire**

Informer le public sur un sujet d'actualité.

c) **Identification des objectifs d'apprentissage relatifs à la compréhension du discours** (ces objectifs d'apprentissage seront à évaluer)

1) **Habileté à développer :**
Produire oralement un discours informatif expliquant un sujet d'actualité.

À l'occasion de la production d'un exposé oral visant à expliquer un sujet lié à l'actualité, en tenant compte de la situation de communication et du fonctionnement de la langue et du discours, l'élève (seul ou en groupe) sera capable d'utiliser les objectifs spécifiques suivants :

2) **Objectifs spécifiques à utiliser :**

- **Choisir l'information,** c'est-à-dire :
  - formuler une intention de communication;
  - identifier un sujet lié à l'actualité;
  - identifier le public cible;
  - tenir compte des conditions de production et de réception, en choisissant le sujet et le contenu de son discours;
  - identifier les éléments à communiquer reliés à son sujet.
- **Organiser l'information,** c'est-à-dire :
  - organiser l'information dans un ordre logique.
- **Formuler l'information,** c'est-à-dire :
  - énoncer clairement le sujet de son exposé;
  - utiliser la variété de langue qui convient à la situation de communication;
  - accorder plus de place à l'information objective qu'à l'expression d'opinions ou de sentiments personnels;
  - fournir des informations visant à expliquer chacun des aspects choisis;
  - utiliser des structures de phrases que l'auditoire comprendra;
  - utiliser des mots/expressions que l'auditoire comprendra;
  - fournir des informations sur les circonstances qui entourent les faits ou les événements cités dans son exposé;
  - fournir des informations qu'il juge nouvelles pour l'auditoire;
  - utiliser, s'il y a lieu, des exemples, des comparaisons, des descriptions, des explications ou des illustrations, afin de tenir compte de la connaissance de l'interlocuteur ou l'interlocutrice relative aux personnes, aux objets et aux lieux mentionnés dans son exposé;
  - modifier, s'il y a lieu, son exposé en fonction de la réaction de l'auditoire (pendant l'exposé).

N. B. : Vous trouverez ces objectifs spécifiques dans votre programme d'études.

3) **Objectifs relatifs aux connaissances et aux techniques à utiliser**

En situation pratique de production orale, l'élève sera capable :

- **Connaissances :**
  - de respecter le sens propre ou figuré, attribué aux mots;

- d'utiliser des mots ou des groupes de mots qui appartiennent à la langue française;
- d'utiliser, s'il y a lieu, des expressions variées pour désigner une même réalité;
- d'utiliser des structures de phrases propres à la langue française;
- d'utiliser la structure propore à ce discours;

• **Techniques :**
- d'utiliser la technique du plan;
- d'utiliser les éléments prosodiques de façon adéquate, pour favoriser la compréhension du discours et maintenir l'intérêt de l'auditoire.

d) **Identification des éléments déclencheurs**

Il importe que l'enseignant ou l'enseignante identifie quelques éléments déclencheurs (films, articles de journaux, personnes ressources, etc.) susceptibles d'être utilisés lors de l'amorce, afin de déclencher l'intérêt des élèves.

e) **Identification des activités à réaliser**

Activité de production orale

Développement : Un problème de pollution, au choix de l'élève, et son impact sur l'environnement.

Réinvestissement : «L'impact du SIDA sur le comportement des gens»

Évaluation : «L'impact de la technologie sur la société du X X I e siècle»

PHASE 2. DÉVELOPPEMENT (première activité)

1. AMORCE

a) **Susciter l'intérêt des élèves et les amener à formuler une intention réelle de communication à l'aide d'une activité déclencheur**

En guise d'élément déclencheur, l'enseignant ou l'enseignante pourra présenter aux élèves le film **Les pluies acides : à la croisée des chemins** (ONF nº C0281170). À

la suite du visionnement de ce film, il pourra poser certaines questions d'intérêts aux élèves, telles que :

- Que pensez-vous de ce film?
- Quelles sont les informations nouvelles que vous avez découvertes sur le phénomène des pluies acides?
- Étiez-vous au courant des ravages causés à l'environnement par ce type de pollution? Avez-vous des exemples?
- Qu'est-ce qu'on pourrait faire pour limiter les dégats?
- Peut-on informer la population des dangers qui menacent la planète si on ne s'efforce pas d'adopter de nouveaux modes de comportement?
- Etc.

Une fois l'intérêt suscité, l'enseignant ou l'enseignante amènera l'élève à formuler une intention de communication. (Cette intention peut être prédéterminée par l'enseignant ou l'enseignante dans sa planification [phase 1] et proposée à l'élève ou décidée ensemble).

b) **Proposer l'activité de production orale et identifier ou communiquer les objectifs d'apprentissage**

Produire oralement un discours informatif expliquant à quelqu'un les effets causés à l'environnement par un certain type de pollution (au choix).

c) **Identifier le public cible**

Une fois l'activité proposée et les objectifs d'apprentissage identifiés, l'enseignant ou l'enseignante et les élèves détermineront ensemble à qui s'adressera le discours. Cependant, il pourra arriver que l'enseignant ou l'enseignante ait prédéterminé le public cible auquel sera destiné l'exposé des élèves; il leur suggérera alors son choix. Dans certains cas, l'élève pourra choisir seul ou avec l'aide de l'enseignant ou de l'enseignante un public cible auquel s'adressera son discours.

d) **Choisir les moyens de diffusion**

En sachant à qui il s'adresse, l'élève décidera du moyen à utiliser pour rejoindre son public cible : un diaporama, un exposé formel, un enregistrement vidéo, une saynète, etc.

e) **S'assurer que les élèves possèdent le bagage de connaissances nécessaires à la réalisation de l'activité**

Avant que les élèves entreprennent la réalisation de l'activité, il importe que l'enseignant ou l'enseignante vérifie s'ils possèdent un bagage de connaissances suffisant (minimal) sur le sujet et un bagage linguistique suffisamment développé pour faciliter la production de l'exposé qu'ils auront à accomplir. Par exemple, l'enseignant ou l'enseignante pourrait suggérer aux élèves des revues, livres, articles de journaux, films, etc., à consulter pour avoir une meilleure connaissance du sujet. Il ou elle pourrait aussi faire ressortir à partir d'une activité remue-méninges le vocabulaire usuel relatif à la pollution. Ce qui ne veut pas dire que l'enseignant ou l'enseignante demande aux élèves de mémoriser ces mots. Cela pourra faire partie des sources d'information à utiliser pour la première partie «choix de l'information» de l'étape «Réalisation d'activité».

2. RÉALISATION DE L'ACTIVITÉ

L'élève produira oralement un discours informatif expliquant à quelqu'un les effets causés à l'environnement par un certain type de pollution (au choix).

Il devra respecter les étapes suivantes :

- choix de l'information
- organisation de l'information
- formulation de l'information

En production orale, l'étape **COMMUNICATION AU PUBLIC CIBLE** s'effectue simultanément lors de la réalisation de l'activité.

3. OBJECTIVATION

L'objectivation s'effectue en deux parties :

a) le bilan du discours

b) les moyens (stratégies) utilisés pour produire le discours

a) Le bilan du discours

La première partie de l'objectivation amènera l'élève à faire un retour sur le produit (l'exposé : le contenu et la forme). Cette objectivation pourrait se faire à l'aide de pistes ou d'une grille d'objectivation distribuée à chaque élève écoutant le discours.

Contrairement aux autres habiletés, l'objectivation d'une production orale peut s'effectuer en trois temps.

Premièrement, avant de faire son exposé une grille similaire à celle qui sera distribuée au public cible (élèves) peut servir à l'élève **pour vérifier s'il a préparé tous les éléments** nécessaires pour entreprendre sa communication.

Deuxièmement, lorsque l'élève communique son exposé devant son public cible, il doit tenir compte des rétroactions : verbales ou non verbales de l'auditoire et essayer de **se réajuster,** se corriger, au fur et à mesure que le discours se déroule (parler plus fort, ajouter une note d'humour, etc.).

Finalement, après avoir communiqué son exposé, l'élève fait son **objectivation à partir de sa grille** quant aux objectifs poursuivis et quant à l'enthousiasme et l'intérêt que son discours a suscités. La rétroaction de certaines personnes de l'auditoire (quelques élèves de la classe, les juges d'un concours oratoire, etc.) et de l'enseignant ou enseignante, lui permettra de vérifier ses perceptions. Il tiendra compte de ces observations lors de la production prochaine d'un nouvel exposé oral (par exemple : réinvestissement).

Il faut remarquer que ces deux dernières formes d'objectivation ne s'effectuent que pendant ou après la communication du discours au public cible, et que pour s'améliorer l'élève n'a d'autre choix que d'attendre une nouvelle occasion de produire un discours oral. Cela devrait se faire dans une période de temps assez

courte, afin que l'élève se rappelle des points qu'il doit améliorer. Plus l'élève attendra et moins de chance il aura d'améliorer son habileté à produire oralement un discours. C'est pourquoi, il est important que l'élève ait l'occasion de pratiquer son exposé devant un camarade ou qu'il puisse s'enregistrer sur cassette ou vidéo cassette, avant d'effectuer sa communication à son public cible. Il aura alors l'occasion de s'écouter, de se voir autant de fois qu'il le souhaitera. Il pourra, à ce moment là, utiliser une grille d'objectivation, à l'exemple de celle qui suit, pour mieux prendre conscience de ses points faibles et ses points forts et ainsi améliorer sa production.

GRILLE D'OBJECTIVATION

	Oui	Je ne sais pas	Non
I. J'ai choisi l'information, c'est-à-dire...			
- j'ai formulé une intention de communication;			
- j'ai identifié un sujet lié à l'actualité;			
- j'ai identifié le public cible;			
- j'ai tenu compte des conditions de production et de réception, en choisissant le sujet et le contenu de mon discours;			
- j'ai identifié les éléments à communiquer reliés à mon sujet.			
II. J'ai organisé l'information, c'est-à-dire...			
- j'ai organisé l'information dans un ordre logique.			
III. J'ai formulé l'information, c'est-à-dire...			
- j'ai énoncé clairement le sujet de mon exposé;			
- j'ai accordé plus de place à l'information objective qu'à l'expression d'opinions ou de sentiments personnels;			
- j'ai fourni des informations visant à expliquer chacun des aspects choisis;			
- j'ai fourni des informations sur les circonstances qui entourent les faits ou les événements cités dans mon exposé;			
- j'ai fourni des informations nouvelles pour l'auditoire;			
- j'ai utilisé, lorsque c'était nécessaire, des exemples, des comparaisons, des descriptions, des explications ou des illustrations, afin de tenir compte de la connaissance de l'interlocuteur ou de l'interlocutrice relative aux personnes, aux objets et aux lieux mentionnés dans mon exposé;			
suite. . .			

GRILLE D'OBJECTIVATION

suite. . .	Oui	Je ne sais pas	Non
- j'ai utilisé la variété de langue qui convient à la situation de communication; - j'ai respecté le sens propre ou figuré, attribué aux mots (sauf dans le cas d'une utilisation poétique); - j'ai utilisé des mots ou des groupes de mots qui appartiennent à la langue française; - j'ai utilisé, lorsque c'était nécessaire des expressions variées pour désigner une même réalité; - j'ai utilisé des structures de phrases propres à la langue française; - j'ai utilisé la structure propre à ce discours, une introduction, un développement et une conclusion; - j'ai utilisé les éléments prosodiques de façon adéquate afin de faciliter la compréhension de mon discours et de maintenir l'intérêt de mon auditoire.			

(une grille d'objectivation portant spécifiquement sur les éléments prosodiques peut être fournie à l'élève. L'enseignant ou l'enseignante pourra s'inspirer des grilles suggérées dans son matériel didactique. Ex. : **Textes et Contextes** 5, Point-de-vue, Fichier de travail p. 82-83)

b) **Les moyens (stratégies) utilisés pour produire le discours**

La deuxième partie de l'objectivation portera sur les moyens que l'élève a utilisés pour produire son discours oral.

Le retour sur la démarche suivie peut s'effectuer à l'aide de pistes proposées individuellement ou en groupe. L'enseignant ou l'enseignante pourra demander aux élèves les moyens qu'ils ont utilisés pour choisir, organiser et formuler les

informations nécessaires pour la conception et la construction de leur discours oral à l'aide de pistes ou de questions, telles que :

- Quelles difficultés as-tu rencontrées lors de la recherche, de la sélection, de l'organisation et de la formulation de ton discours? Quel moyen as-tu utilisé pour classer tes idées?
- Est-ce que le temps accordé à la production de ton discours était suffisant? Trop long? Trop court?
- Comment as-tu trouvé le vocabulaire dont tu avais besoin pour formuler ton discours?
- Etc.

PHASE 3. RÉINVESTISSEMENT (deuxième activité

Afin de permettre à l'élève d'utiliser les objectifs d'apprentissage de la première activité et de renforcer l'habileté qu'il est en train de développer, une autre activité similaire pourrait être proposée.

Pour réaliser la phase **Réinvestissement,** l'enseignant ou l'enseignante répètera les étapes 1, 2 et 3 de la phase 2 : **Développement** avec une nouvelle activité,
c'est-à-dire :

Une situation de communication (Peut-être **semblable** ou **différente** de la première activité)
Les maladies du siècle.

ADAPTATION PAR L'ENSEIGNANT, s'il y a lieu

a) **Identification d'un événement ou d'un sujet pouvant susciter l'intérêt des élèves et pour lequel ils seront amenés à formuler une intention réelle de communication** (peut être **semblable ou différente** de la **première** activité)

Un rapport sur le SIDA.

b) **Identification d'un intention de communication à satisfaire** (la **même** que lors de la **première** activité)

Informer le public sur un sujet d'actualité.

c) **Identification des objectifs d'apprentissage relatifs à la production orale du discours** (les **mêmes** que ceux de la **première** activité)

1) **même** habileté
2) **mêmes** objectifs spécifiques
3) **mêmes** connaissances et techniques

d) **Identification d'une activité à réaliser** (peut être semblable ou différente de celle planifiée au départ)

Produire oralement un discours informatif sur le SIDA et expliquer l'impact de cette maladie sur le comportement des gens.

1. **AMORCE**

a) **Susciter l'intérêt des élèves et les amener à formuler une intention réelle de communication à l'aide d'un élément déclencheur**

b) **Proposer l'activité de production orale et identifier ou communiquer les objectifs d'apprentissage**

Produire oralement un discours informatif expliquant à quelqu'un l'impact causé par le SIDA sur le comportement des gens.

c) **Identifier le public cible**

d) **Choisir le moyen de diffusion**

e) **S'assurer que les élèves possèdent les connaissances nécessaires à la réalisation de l'activité**

2. RÉALISATION DE L'ACTIVITÉ (communication au public cible)

L'élève produira oralement un discours informatif visant à expliquer l'impact du SIDA sur le comportement des gens.

Respecter les étapes suivantes :

- choix de l'information
- organisation de l'information
- formulation de l'information

3. OBJECTIVATION

L'objectivation s'effectue en deux parties :

a) le bilan du discours

b) les moyens (statégies) utilisés pour produire le discours oral

Avant, pendant et après la communication du discours, à l'aide de pistes, d'une grille d'objectivation (semblable à celle de la phase 2 : **Développement**),suivi de la rétroaction de l'auditoire, de l'enseignant ou de l'enseignante.

PHASE 4. ÉVALUATION (troisième activité)

Lorsque l'enseignant ou l'enseignante jugera que l'**élève est prêt à être évalué** (il est possible que l'élève ait besoin de plus de deux activités avant d'être évalué), il ou elle choisira une nouvelle activité (la dernière) à partir de laquelle l'élève sera évalué sur son habileté à produire un discours oral informatif.

Pour réaliser la phase **Évaluation,** l'enseignant ou l'enseignante répétera les étapes 1 et 2 de la phase 2 : **Développement,** avec une nouvelle activité. L'étape 3 (l'objectivation par l'élève) est remplacée par l'évaluation de l'activité par l'enseignant ou l'enseignante.

Situation de communication : L'avènement de l'an 2000

ADAPTATION PAR L'ENSEIGNANT, s'il y a lieu

a) **Identification d'un événement ou d'un sujet pouvant susciter l'intérêt des élèves et pour lequel ils seront amenés à formuler une intention réelle de communication** (peut être **semblable** ou **différent** des **première** et **seconde** activités)

Les modes de transport.

b) **Identification d'une intention de communication à satisfaire** (la **même** que lors des **première** et **seconde** activités)

Informer le public sur un sujet d'actualité.

c) **Identification des objectifs d'apprentissage relatifs à la compréhension du discours** (les **mêmes** que lors de la **première** et **seconde** activités)

1) **même** habileté
2) **mêmes** objectifs spécifiques
3) **mêmes** connaissances et techniques

d) **Identification d'une activité à réaliser** (peut être **semblable** ou **différente** de celle planifiée au départ)

Produire oralement un discours informatif sur la technologie du XXIe siècle et expliquer l'impact de cette technologie sur la société.

1. **AMORCE**

a) **Susciter l'intérêt des élèves et les amener à formuler une intention réelle de communication à l'aide d'un élément déclencheur**

Discussion sur la répartition politique du monde.

b) **Proposer l'activité de production orale qui sera évaluée et identifier ou communiquer les objectifs d'apprentissage**

c) **Identifier le public cible**

d) **Choisir le moyen de diffusion**

e) **S'assurer que les élèves possèdent les connaissances nécessaires à la réalisation de l'activité**

2. RÉALISATION DE L'ACTIVITÉ (communication au public cible)

L'élève produira oralement un discours informatif sur la technologie du XXIe siècle et expliquera l'impact qu'aura cette technologie sur la société.

Respecter les étapes suivantes :

- choix de l'information
- organisation de l'information
- formulation de l'information

ÉVALUATION DE L'ACTIVITÉ DE L'ÉLÈVE PAR L'ENSEIGNANT

Pour faciliter la cueillette d'informations sur la performance de l'élève, l'enseignant ou l'enseignante pourra utiliser la grille d'observation tirée ou inspirée de son matériel didactique, ou qu'il ou elle aura construite, en fonction de l'habileté à développer chez l'élève et de l'intention de communication à satisfaire.

Cette grille d'observation permettra à l'enseignant ou à l'enseignante de juger si la performance de l'élève est acceptable ou non, en fonction du seuil de réussite qui a été fixé quant à l'habileté à développer. Il ou elle jugera ensuite des actions à prendre, soit pour mettre en évidence les points forts de l'élève, soit pour palier ses faiblesses.

Nom de l'élève _____

GRILLE D'OBSERVATION (comportements observables de l'élève)

CRITÈRES D'OBSERVATION*	SEUIL DE PERFORMANCE FIXÉ PAR L'ENSEIGNANT(E)		PERFORMANCE ATTEINTE PAR L'ÉLÈVE	Conversion en points (s'il y a lieu)
• L'élève a su énoncer clairement le sujet de son exposé	• très bien • bien • plus ou moins • non	S	X	5 ④ 2 0
• L'élève a su organiser l'information selon un ordre logique	• très bien • bien • plus ou moins • non	S	X	5 ④ 2 0
• L'élève a su accorder plus de place à l'information objective qu'à l'expression de sentiments ou d'opinion	• toujours • souvent • parfois • rarement • pas du tout	S	X	10 8 ⑥ 3 0
• L'élève a su fournir des informations visant à expliquer chacun des aspects choisis	• toujours • souvent • parfois • rarement • pas du tout	S	X	5 ④ 3 2 0
• L'élève a su fournir des informations sur les circonstances qui entourent les faits ou les événements cités dans son exposé	• toujours • souvent • parfois • rarement • pas du tout	S	X	5 ④ 3 2 0
• L'élève a su fournir des informations nouvelles pour l'auditoire	• toujours • souvent • parfois • rarement • pas du tout	S	X	10 ⑧ 6 3 0
• L'élève a su utiliser, lorsque c'était nécessaire des exemples, des comparaisons, des descriptions, des explications ou des illustrations, afin de tenir compte de la connaissance de l'interlocuteur ou de l'interlocutrice relative aux personnes, aux objets et aux lieux mentionnés dans son exposé	• toujours • souvent • parfois • rarement • pas du tout	S	X	5 ④ 3 2 0

Suite...

* Voir le tableau situé dans le programme d'études relatif aux objectifs spécifiques de l'habileté à produire oralement un discours à caractère informatif, visant à expliquer un sujet lié ou non à l'actualité

O Indique les points reçus par l'élève en fonction du seuil de performance fixé par l'enseignant(e) et la performance atteinte par l'élève.

GRILLE D'OBSERVATION (comportements observables de l'élève)

CRITÈRES D'OBSERVATION*	SEUIL DE PERFORMANCE FIXÉ PAR L'ENSEIGNANT(E)	PERFORMANCE ATTEINTE PAR L'ÉLÈVE	Conversion en points (s'il y a lieu)
• L'élève a su utiliser des structures de phrases propres à la langue française	• toujours • souvent S • parfois • rarement • pas du tout	X	5 (4) 3 2 0
• L'élève a su utiliser un niveau de langue qui convenait à la situation	• toujours • souvent S • parfois • rarement • pas du tout	X	5 (4) 3 2 0
• L'élève a su utiliser les mots/expressions qui appartiennent à la langue française	• toujours S • souvent • parfois • rarement	X	4 (3) 2 1 0
• L'élève a su utiliser lorsque c'était nécessaire des expressions variées pour désigner une même réalité	• toujours • souvent S • parfois • rarement • pas du tout	X	5 4 3 (2) 1
• L'élève a su modifier, lorsque c'était nécessaire son exposé en fonction de la réaction de l'auditoire (pendant l'exposé)	• toujours • souvent S • parfois • rarement • pas du tout	X	5 4 (3) 2 0
• L'élève a su utiliser la structure propre à ce discours	• toujours S • souvent • parfois • rarement • pas du tout	X	5 4 (3) 2 1 0
• L'élève a su ajuster le volume de sa voix	• toujours • souvent S • parfois • rarement • pas du tout	X	(5) 4 3 2 0
• L'élève a su ajuster le débit de sa voix	• toujours • souvent S • parfois • rarement • pas du tout	X	5 (4) 3 2 0
• L'élève a su varier ses intonations	• toujours • souvent S • parfois • rarement • pas du tout	X	5 (4) 3 2 0
• L'élève avait une bonne attitude tout au long de son exposé	• toujours • souvent S • parfois • rarement • pas du tout	X	(5) 4 3 2 0
• L'élève a su maîtriser son trac	• toujours • souvent S • parfois • rarement • pas du tout	X	(5) 4 3 2 0
		TOTAL	76/100
• L'élève a su produire oralement un discours informatif visant à expliquer un sujet	• facilement • assez facilement S • plus ou moins facilement • difficilement • pas du tout	X	84-100 (76-83) 60-75 50-59 0-49

* Voir le tableau situé dans le programme d'études relatif aux objectifs spécifiques de l'habileté à produire oralement un discours à caractère informatif visant à expliquer un sujet lié ou non à l'actualité.

O Indique les points reçus par l'élève en fonction du seuil de performance fixé par l'enseignant(e) et la performance atteinte par l'élève.

ESQUISSE D'UNE LEÇON TYPE

PRODUCTION ÉCRITE* (11e année)
(ÉCRITURE)

Introduction

Après avoir amené les élèves à développer leur habileté à produire oralement un discours informatif, l'enseignant ou l'enseignante jugera, en fonction de l'intérêt maintenu par les élèves, s'il ou elle peut continuer à poursuivre dans l'immédiat le thème **L'avènement de l'an 2000** afin de les amener, cette fois-ci, à développer leur habileté à écrire une lettre d'opinion sur un sujet donné (objectif fixé au programme).

Dans l'éventualité où les élèves perdraient de l'intérêt pour le thème qu'ils trouveraient répétitif ou ennuyeux à poursuivre, l'enseignant ou l'enseignante pourra saisir, plus tard dans l'année, l'occasion de développer cette nouvelle habileté ou changer carrément de sujet.

Voici, à titre d'exemple, l'esquisse d'une leçon type pouvant se greffer à la leçon type «Production orale d'un discours informatif». Cet exemple, qui demeure à titre de suggestion, aidera l'enseignant ou l'enseignante à mieux visualiser la manière dont il ou elle peut amener l'élève à développer son habileté à écrire une lettre d'opinion.

Clientèle : 11e année

Situation de communication : L'avènement de l'an 2000

PHASE 1. PLANIFICATION DE L'ENSEIGNANT

a) **Identification d'un événement ou d'un sujet pouvant susciter l'intérêt des élèves et pour lequel ils seront amenés à formuler une intention réelle de communication**

Une nouvelle technique opérative en chirurgie : Le laser

---

* Pour obtenir la description détaillée d'une leçon type en ÉCRITURE (production écrite) veuillez vous référer au Volet III - **Production écrite, section leçons types**

b) **Identification d'une intention de communication à satisfaire**

Faire connaître son opinion à quelqu'un sur un sujet.

c) **Identification des objectifs d'apprentissage relatifs à la production écrite d'un discours**

1) **Habileté à développer :**
Écrire une lettre d'opinion.

2) **Objectifs spécifiques à utiliser :**
Utiliser les objectifs d'apprentissage fixés au programme qui permettront à l'élève de développer son habileté à produire une lettre d'opinion pour satisfaire son intention de communication.

3) **Objectifs relatifs aux connaissances et aux techniques à utiliser :**
Utiliser des objectifs d'apprentissage fixés au programme, relatifs aux connaissances et aux techniques.

d) **Identification des éléments déclencheurs**

Il importe que l'enseignant ou l'enseignante identifie quelques éléments déclencheurs (films, articles de journaux, personnes ressources, etc.) susceptibles d'être utilisés lors de l'amorce afin de déclencher l'intérêt des élèves.

e) **Identification des activités à réaliser**

Activités de production écrite
Développement : «La nouvelle technologie médicale»
Réinvestissement : «La colonisation de l'espace»
Évaluation : «L'utilisation de l'informatique dans le monde du travail en l'an 2000»

PHASE 2. DÉVELOPPEMENT (première activité)

1. AMORCE

a) **Susciter l'intérêt des élèves et les amener à formuler une intention de communication à l'aide d'un élément déclencheur**

b) **Proposer une activité de production écrite et identifier des objectifs d'apprentissage**

c) **Identifier un public-cible**

d) **Choisir des moyens de diffusion**

e) **S'assurer que les élèves possèdent les connaissances nécessaires à la réalisation de l'activité**

2. RÉALISATION DE L'ACTIVITÉ

L'élève écrira une lettre pour faire connaître son opinion à propos de la nouvelle technologie médicale.

3. OBJECTIVATION

Après la rédaction du brouillon, l'objectivation s'effectuera en deux parties :

a) **Le retour sur le produit** qui pourra s'effectuer à l'aide d'une grille d'objectivation, facilitant ainsi le retour de l'élève sur le contenu et sens de son message. Cette partie de l'objectivation doit se faire par l'élève seul.

b) **Le retour sur les moyens** (stratégies) que l'élève aura utilisés pour produire son discours. Cette partie de l'objectivaiton peut se faire en groupe.

C'est aussi lors de cette étape de la démarche que l'enseignant ou l'enseignante pourra montrer aux élèves de «nouvelles» connaissances et techniques (ces connaissances et techniques auront déjà été observées l'année précédente), à partir d'exemples d'erreurs communes relevées lors de son travail auprès de chaque élève. Par exemple, en écrivant au tableau certaines phrases des élèves,

l'enseignant ou l'enseignante pourra intégrer les «nouvelles» connaissances par le biais d'une démarche inductive de la grammaire.

Une fois l'objectivation du brouillon complétée, l'élève pourra transcrire son texte au propre avec les modifications qui s'imposeront pour le rendre plus conforme à l'intention et aux objectifs de départ. À ce moment-là, il devra reproduire la version finale de son texte, en tenant compte du public cible et du mode de diffusion choisi.

4. COMMUNICATION AU PUBLIC CIBLE

Selon le moyen de diffusion choisi, l'élève communiquera le contenu de sa lettre au public cible. Dans la mesure du possible, il serait bon que l'élève-scripteur obtienne une rétroaction de ses lecteurs et lectrices.

Après la phase de communication, tout comme lors de la phase d'objectivation, à partir de certaines copies de textes qu'il aura identifiées pour le besoin, l'enseignant ou l'enseignante pourra revenir sur certains objectifs qui n'auraient pas été atteints par la majorité des élèves (ex. : l'orthographe des verbes en **cer** et **ger** aux temps connus).

PHASE 3. RÉINVESTISSEMENT (deuxième activité)

Afin de permettre aux élèves de revenir sur les objectifs d'apprentissage de la première activité, une autre situation similaire pourrait être proposée en conservant la **même** intention de communication, les **mêmes** objectifs d'apprentissage que ceux de la **première** activité.

Pour réaliser la phase **Réinvestissement,** l'enseignant ou l'enseignante répètera les étapes 1, 2, 3 et 4 de la phase 2 : **Développement,** avec une nouvelle activité, c'est-à-dire :

Situation de communication : L'avènement de l'an 2000

ADAPTATION PAR L'ENSEIGNANT, s'il y a lieu

a) **Identification d'un événement ou d'un sujet pouvant susciter l'intérêt des élèves et pour lequel ils seront amenés à formuler une intention réelle de communication** (peut être **identique** ou **différent** de la **première** activité)

Un reportage sur le retour d'une navette spatiale.

b) **Identification d'une intention de communication à satisfaire** (la **même** que lors de la **première** activité)

Faire connaître son opinion à quelqu'un sur un sujet.

c) **Identification des objectifs d'apprentissage** (les **mêmes** que lors de la **première** activité)

1) **même** habileté à développer
2) **mêmes** objectifs spécifiques
3) **mêmes** connaissances et techniques

d) **Identification d'une activité à réaliser** (peut être **semblable** ou **différente** à celle planifiée au départ)

Faire connaître son opinion, par lettre, à propos de l'éventuelle colonisation de l'espace.

1. **AMORCE**

a) **Susciter l'intérêt des élèves et les amener à formuler une intention réelle de communication à l'aide d'un élément déclencheur**

b) **Proposer une activité de production écrite et identifier ou communiquer les objectifs d'apprentissage**

c) **Identifier le public cible**

d) **Choisir les moyens de diffusion**

e) **S'assurer que les élèves possèdent les connaissances nécessaires à la réalisation de l'activité**

2. RÉALISATION DE L'ACTIVITÉ

L'élève écrira une lettre pour faire connaître son opinion à propos de l'éventuelle colonisation de l'espace.

3. OBJECTIVATION

Après la rédaction du brouillon, l'objectivation s'effectuera en deux parties :

a) **Le retour sur le produit** qui pourra s'effectuer à l'aide de pistes fournies par l'enseignant ou l'enseignante ou d'une grille d'objectivation, facilitant ainsi le retour de l'élève sur le contenu et le sens de son message. Cette partie de l'objectivation doit se faire par l'élève seul.

b) **Le retour sur les moyens** (stratégies) que l'élève aura utilisés pour produire son discours. Cette partie de l'objectivation peut se faire en groupe.

C'est aussi lors de cette étape de la démarche que l'enseignant ou l'enseignante pourra renforcer chez les élèves les connaissances ou les techniques, à partir d'exemples d'erreurs relevées lors de son travail auprès de chaque élève.

Une fois l'objectivation du brouillon complétée, l'élève pourra transcrire son texte au propre avec les modifications qui s'imposeront pour le rendre plus conforme quant à l'intention et aux objectifs de départ. À ce moment-là, il devra reproduire la version finale de son texte en tenant compte du public cible et du mode de diffusion choisi.

4. COMMUNICATION AU PUBLIC CIBLE

Selon le moyen de diffusion choisi, l'élève communiquera son texte au public cible. Dans la mesure du possible, il serait bon que l'élève-scripteur obtienne une rétroaction de son/ses lecteur(s) ou lectrice(s).

Après l'étape Communication au public cible, tout comme lors de l'étape Objectivation, à partir de certaines copies de textes qu'il ou elle aura identifiées pour le besoin, l'enseignant ou l'enseignante pourra revenir sur certains objectifs qui n'auraient pas été atteints par la majorité des élèves (ex. : l'orthographe des verbes en **cer** et **ger** aux temps connus).

PHASE 4. ÉVALUATION (troisième activité)

Lorsque l'enseignant ou l'enseignante jugera que **l'élève est prêt à être évalué** (il est possible que l'élève ait besoin de plus de deux activités avant d'être évalué), il ou elle choisira une nouvelle activité (la dernière) à partir de laquelle l'élève sera évalué sur son habileté à écrire une lettre d'opinion.

En proposant cette nouvelle activité d'écriture qui sera évaluée, l'enseignant ou l'enseignante devra conserver la **même** intention de communication et les **mêmes** objectifs d'apprentissage que ceux des **première** et **seconde** activités. **Seul** le thème, le sujet ou l'activité pourrait être différent.

Pour réaliser l'étape **Évaluation,** l'enseignant ou l'enseignante répétera les étapes 1 et 2 de la phase 2 : **Développement,** avec une nouvelle activité. L'étape 3 (l'objectivation par l'élève) est remplacée par l'évaluation de l'activité de l'élève par l'enseignant ou l'enseignante. Il est à remarquer qu'**en écriture, l'étape évaluation précèdera la communication au public cible.**

Situation de communication : L'avènement de l'an 2000

ADAPTATION PAR L'ENSEIGNANT, s'il y a lieu

a) **Identification d'un événement ou d'un sujet pouvant susciter l'intérêt des élèves et pour lequel ils seront amenés à formuler une intention de communication** (peut être **identique** ou **différent** des **première** et **seconde** activités)

Le monde du travail en l'an 2000.

b) **Identification d'une intention de communication à satisfaire** (la **même** que lors des **première** et **seconde** activités)

Faire connaître son opinion à quelqu'un sur un sujet.

c) **Identification des objectifs d'apprentissage** (les **mêmes** que lors des **première** et **seconde** activités)

même habileté à développer
mêmes objectifs spécifiques
mêmes connaissances et techniques

d) **Identification d'une activité à réaliser** (peut être **semblable** ou **différente** de celle planifiée au départ)

Écrire une lettre pour faire connaître son opinion sur l'utilisation de l'informatique dans le monde du travail en l'an 2000.

1. **AMORCE AU SUJET**

a) **Susciter l'intérêt des élèves et les amener à formuler une intention réelle de communication à l'aide d'un élément déclencheur**

b) **Proposer l'activité de production écrite et identifier ou communiquer les objectifs d'apprentissage**

c) **Identifier le public cible**

d) **Choisir les moyens de diffusion**

e) **S'assurer que les élèves possèdent les connaissances nécessaires à la réalisation de l'activité**

2. **RÉALISATION DE L'ACTIVITÉ**

L'élève écrira une lettre pour faire connaître son opinion sur l'utilisation de l'informatique dans le monde du travail en l'an 2000.

ÉVALUATION DE L'ACTIVITÉ DE L'ÉLÈVE PAR L'ENSEIGNANT

Pour faciliter la cueillette d'informations sur la performance de l'élève, l'enseignant ou l'enseignante pourra utiliser une grille d'observation tirée ou inspirée de son matériel didactique ou qu'il ou elle aura construite, en fonction de l'habileté à développer chez l'élève et de l'intention de communication à satisfaire.

Cette grille d'observation permettra à l'enseignant ou l'enseignante de juger si la performance de l'élève est acceptable ou non en fonction du seuil de réussite qu'il ou elle aura fixé, quant à l'habileté à développer et aux connaissances et techniques à utiliser. Il ou elle jugera ensuite des actions à prendre, soit pour mettre en évidence les points forts de l'élève, soit pour palier ses faiblesses.

3. COMMUNICATION AU PUBLIC CIBLE

À la suite de l'évaluation de son discours par l'enseignant ou l'enseignante, l'élève le communiquera au public cible.

ESQUISSE D'UNE LEÇON TYPE

LECTURE* (11e année)

Introduction

Après avoir amené les élèves à développer leurs habiletés à produire oralement un discours informatif et à écrire une lettre d'opinion, l'enseignant ou l'enseignante jugera, en fonction de l'intérêt maintenu par les élèves, s'il ou elle peut poursuivre dans l'immédiat le thème **L'avènement de l'an 2000** afin de les amener à développer, cette fois-ci, leur habileté à lire des articles critiques, des éditoriaux ou des lettres d'opinion (objectif fixé au programme).

Dans l'éventualité où les élèves perdraient de l'intérêt pour le thème qu'ils trouveraient répétitif ou ennuyeux à poursuivre, l'enseignant ou l'enseignante pourra saisir, plus tard dans l'année, l'occasion de développer cette nouvelle habileté ou changer carrément de sujet.

Voici, à titre d'exemple, l'esquisse d'une leçon type pouvant se greffer aux leçons types «Production orale d'un discours informatif» et «Production écrite d'une lettre d'opinion». Cet exemple, qui demeure à titre de suggestion, aidera l'enseignant ou l'enseignante à mieux visualiser la manière dont il ou elle peut amener l'élève à développer son habileté à lire des articles critiques, des éditoriaux ou des lettres d'opinion.

Situation de communication : L'avènement de l'an 2000

PHASE 1. PLANIFICATION DE L'ENSEIGNANT

a) **Identification d'un sujet ou d'un événement pouvant susciter l'intérêt des élèves et pour lequel ils seront amenés à formuler une intention de communication**

Les valeurs de la prochaine génération.

---

* Pour obtenir la description détaillée d'une leçon type en LECTURE veuillez vous référer au Volet I - Compréhension écrite, section leçons types.

b) **Identification d'un intention de communication à satisfaire**

Connaître l'opinion de quelqu'un sur un sujet.

c) **Identification des objectifs d'apprentissage relatifs à la compréhension du discours**

1) **Habileté à développer :**
Lire un éditorial, un article critique ou une lettre d'opinion.

2) **Processus mental à utiliser :**
Évaluer l'information
Pour évaluer l'information, l'élève devra utiliser d'autres processus mentaux regroupant divers objectifs spécifiques relatifs à l'habileté à développer.

3) **Objectifs spécifiques à utiliser :**
Utiliser les objectifs d'apprentissage fixés au programme qui permettront à l'élève de développer son habileté à lire un éditorial, un article-critique ou une lettre d'opinion pour satisfaire son intention de communication. Ces objectifs sont regroupés sous chacun des processus mentaux utilisés pour évaluer l'information.

N. B. : Les objectifs d'apprentissage relatifs aux connaissances et aux techniques seront identifiés par l'enseignant ou l'enseignante comme des hypothèses, qui devront être réajustées après l'objectivation, selon les besoins des élèves pour leur permettre de mieux comprendre le texte lu. De plus, comme ces objectifs sont considérés comme des MOYENS au service de la compréhension du texte, ils ne seront donc pas à évaluer.

d) **Identification des éléments déclencheurs**

Il importe que l'enseignant ou l'enseignante identifie quelques éléments déclencheurs (films, articles de journaux, personnes ressources, etc.) susceptibles d'être utilisés lors de l'amorce, afin de déclencher l'intérêt des élèves.

e) **Identification des activités à réaliser**

<u>Activités de lecture</u>
Développement : «Les nouvelles valeurs de la société»

Réinvestissement : «Les pays riches et les pays pauvres»
Évaluation : «Les loisirs de l'an 2000»

PHASE 2. DÉVELOPPEMENT (première activité)

1. AMORCE

a) **Susciter l'intérêt des élèves et les amener à formuler une intention réelle de communication à l'aide d'une activité déclencheur**

b) **Proposer l'activité de lecture et identifier ou communiquer les objectifs d'apprentissage**

c) **S'assurer que les élèves possèdent le bagage de connaissances nécessaires à la réalisation de l'activité**

2. RÉALISATION DE L'ACTIVITÉ

L'élève lira silencieusement l'éditorial, l'article critique ou la lettre d'opinion prescrit, afin de connaître l'opinion du locuteur ou de la locutrice sur les nouvelles valeurs de la société et dira s'il partage ou non l'opinion exprimée dans le discours.

3. OBJECTIVATION

L'objectivation s'effectuera en deux parties :
- le bilan de la lecture
- les moyens utilisés pour comprendre le texte

a) **le bilan de la lecture** qui pourra s'effectuer à l'aide de pistes fournies par l'enseignant ou l'enseignante, ou d'une grille d'objectivation, facilitant ainsi le retour de l'élève sur le sens du message. Cette partie de l'objectivation doit se faire par l'élève seul.

b) **le retour sur les moyens** (stratégies) que l'élève aura utilisés pour comprendre son texte. Cette partie de l'objectivation peut se faire en groupe.

4. **ACQUISITION DE CONNAISSANCES ET DE TECHNIQUES** (les connaissances et techniques ne seront pas évaluées)

Au cours de l'objectivation l'enseignant ou l'enseignante aura identifié certaines connaissances ou techniques (prescrites au programme) répondant à un besoin et pouvant favoriser une meilleure compréhension du message chez les élèves.

PHASE 3. RÉINVESTISSEMENT (deuxième activité)

Afin de permettre aux élèves de renforcer les objectifs d'apprentissage de la première activité, une autre activité similaire pourrait être proposée en conservant la **même** intention de communication et les **mêmes** objectifs d'apprentissage que ceux de la **première** activité.

Pour réaliser la phase **Réinvestissement,** l'enseignant ou l'enseignante répétera les étapes 1, 2, 3 et 4 de la phase 2 : **Développement,** avec une nouvelle activité, c'est-à-dire :

Situation de communication : L'avènement de l'an 2000

ADAPTATION PAR L'ENSEIGNANT, s'il y a lieu

a) **Identification d'un événement ou d'un sujet pouvant susciter l'intérêt des élèves et pour lequel ils seront amenés à formuler une intention réelle de communication** (peut être **identique** ou **différent** de la **première** activité)

Le fossé entre les pays riches et les pays pauvres s'élargit.

b) **Identification d'un intention de communication à satisfaire** (la même que lors de la première activité)

S'informer de l'opinion de quelqu'un sur un sujet.

c) **Identification des objectifs d'apprentissage** (les **mêmes** que lors de la **première** activité)

1) **même** habileté à développer
2) **même** processus mental
3) **mêmes** objectifs spécifiques
4) **nouvelles** hypothèses quant aux connaissances et aux techniques

d) **Identification d'une activité à réaliser** (peut être **identique** ou **différente** de celle planifiée au départ)

Lire un article critique, un éditorial ou une lettre d'opinion ayant pour sujet : les pays riches et les pays pauvres.

1. AMORCE

a) **Susciter l'intérêt des élèves et les amener à formuler une intention réelle de communication à l'aide d'un élément déclencheur**

b) **Proposer l'activité de lecture et identifier ou communiquer les objectifs d'apprentissage**

c) **S'assurer que les élèves possèdent les connaissances nécessaires à la réalisation de l'activité**

2. RÉALISATION DE L'ACTIVITÉ

L'élève lira silencieusement l'éditorial, l'article-critique ou la lettre d'opinion prescrits, afin de connaître l'opinion du locuteur ou de la locutrice sur les pays riches et les pays pauvres et dira s'il partage ou non l'opinion exprimée dans le discours.

3. OBJECTIVATION

L'objectivation s'effectuera en deux parties :

- le bilan de la lecture
- les moyens utilisés pour comprendre le texte

a) **le bilan de la lecture** qui pourra s'effectuer à l'aide de pistes fournies par l'enseignant ou l'enseignante ou à l'aide d'une grille d'objectivation, facilitant ainsi le retour de l'élève sur le sens du message. Cette partie de l'objectivation doit se faire seul.

b) **le retour sur les moyens** (stratégies) que l'élève aura utilisés pour comprendre son texte. Cette partie de l'objectivation peut se faire en groupe.

4. **ACQUISITION DE CONNAISSANCES ET DE TECHNIQUES (différentes** de la **première** activité)

Au cours de l'objectivation l'enseignant ou l'enseignante aura identifié de nouvelles connaissances et techniques (prescrites au programme) répondant à un besoin et pouvant favoriser une meilleure compréhension du message chez les élèves.

PHASE 4. ÉVALUATION (troisième activité)

Lorsque l'enseignant ou l'enseignante jugera que **l'élève est prêt à être évalué,** (car il est possible que l'élève ait besoin de plus de deux activités avant d'être évalué), il ou elle choisira une nouvelle activité (la dernière) à partir de laquelle l'élève sera évalué sur son habileté à lire un éditorial, un article-critique ou une lettre d'opinion, sur le processus mental requis pour le développement de cette habileté et sur sa capacité de satisfaire une intention de communication.

En proposant cette nouvelle activité d'écriture qui sera évaluée, l'enseignant ou l'enseignante devra conserver la **même** intention de communication et les **mêmes** objectifs d'apprentissage que ceux des **première** et **seconde** activités. **Seul le sujet, le thème ou l'activité pourra être différent.**

Pour réaliser la phase **Évaluation,** l'enseignant ou l'enseignante répètera les étapes 1 et 2 de la phase 2 : **Développement,** avec une nouvelle activité. L'étape 3, (l'objectivation) est remplacée par l'évaluation de l'activité de l'élève par l'enseignant ou l'enseignante.

Situation de communication : L'avènement de l'an 2000

ADAPTATION PAR L'ENSEIGNANT, s'il y a lieu

a) **Identification d'un événement ou d'un sujet pouvant susciter l'intérêt des élèves et pour lequel ils seront amenés à formuler une intention réelle de communication** (peut être **identique** ou **différent** des **première** et **seconde** activités)

Les loisirs en l'an 2000.

b) **Identification d'une intention de communication à satisfaire** (la **même** que lors des **première** et **seconde** activités)

Connaître l'opinion de quelqu'un sur un sujet.

c) **Identification des objectifs d'apprentissage** (les **mêmes** que lors des **première** et **seconde** activités)

même habileté à développer
même processus mental
mêmes objectifs spécifiques

d) **Identification d'une activité à réaliser** (peut être **semblable** ou **différente** de celle planifiée au départ)

Lire un éditorial, un article-critique ou une lettre d'opinion à propos des jeux électroniques du genre NINTENDO et dire si cette opinion est partagée ou non.

1. **AMORCE**

a) **Susciter l'intérêt des élèves et les amener à formuler une intention réelle de communication à l'aide d'un élément déclencheur**

b) **Proposer l'activité de lecture et identifier ou communiquer les objectifs d'apprentissage**

c) **S'assurer que les élèves possèdent les connaissances nécessaires à la réalisation de l'activité**

2. RÉALISATION DE L'ACTIVITÉ

L'élève lira silencieusement l'éditorial, l'article-critique ou la lettre d'opinion prescrit afin de connaître l'opinion du locuteur ou de la locutrice sur les loisirs de l'an 2000 et dira s'il partage ou non cette opinion.

ÉVALUATION DE L'ACTIVITÉ DE L'ÉLÈVE PAR L'ENSEIGNANT

Pour faciliter la cueillette d'informations sur la performance de l'élève, l'enseignant ou l'enseignante pourra utiliser une grille d'observation tirée ou inspirée de son matériel didactique ou qu'il ou elle aura construite et ce, en fonction de l'habileté à développer chez l'élève et du processus mental à utiliser pour réaliser l'intention de communication.

Cette grille d'observation permettra à l'enseignant ou l'enseignante de mesurer et de juger si la performance de l'élève est acceptable ou non, en fonction du seuil de réussite qu'il ou elle aura fixé, quant à l'habileté à développer. Il ou elle jugera ensuite des actions à prendre, soit pour mettre en évidence les points forts de l'élève, soit pour palier ses faiblesses.